

UNIVERSITÄT HILDESHEIM
Fachbereich III-Sprachen und Technik

Institut für Angewandte Sprachwissenschaft

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Universität Hildesheim

**KULTUR- UND SPRACHVERGLEICH
IN DER TRANSLATIONSDidAKTIK –
SCHWERPUNKT SPANISCH**

Autorin:

**Concepción Otero Moreno
Kurzekamp 18
38104 Braunschweig**

Braunschweig, September 2004

Einleitung	9
TEIL I	19
KULTURVERGLEICH UND LANDESKUNDE	19
1 Theoretische Grundlagen	19
1.1 Wissenserwerb und –verarbeitung aus der Sicht der kognitiven Psychologie	20
1.2 Das Problem des verwendeten Kulturbegriffs in der Landeskunde/ Kulturwissenschaft	23
1.3 Wissenschaftlichkeit der Landeskunde und Schwierigkeit der Abgrenzung zur Kulturwissenschaft	29
1.4 Vermittlungsgegenstand der Landeskunde	36
2 Die verschiedenen Ansätze der Landeskunde	42
2.1 Die kognitive Landeskunde	43
2.2 Die kommunikative Landeskunde	44
2.3 Die interkulturelle Landeskunde	46
2.4 Die integrative Landeskunde	47
2.5 Beurteilung der verschiedenen Ansätze	50
3 Die Kontrastivität als Methode in der Translatorik	53
3.1 Spillners Vergleichsmethode	56
3.2 Die Schlüsselwortmethode	58
3.3 Semantischer Sprachvergleich	60
3.4 Konfrontative Wortschatzvermittlung	64
3.5 Der interkulturelle Vergleich bei Witte	68
3.6 Die Chancen einer kontrastiven Didaktik interkultureller Landeskunde Spanisch-Deutsch	71
4 Kulturkontrastive Landeskunde Spanisch im Unterricht	77
4.1 Analyse ausgewählter Lehrwerke zur spanischen Landeskunde in	

Deutschland	77
4.1.1 Curso de civilización española (von Sebastián Quesada Marco).....	78
4.1.2 España contemporánea (von Haensch/Domínguez / Eguiagaray-Bohigas)80	
4.1.3 La España de hoy: Ein landeskundliches Lesebuch für Fortgeschrittene (von Hanns Rainer Butz).....	84
4.1.4 Panoramas del mundo hispánico. Algunos aspectos de la realidad hispanoamericana (von Doris Lessig).....	86
4.1.5 Panoramas del mundo hispánico. Aproximación a la España de las Comunidades Autónomas (von Doris Lessig).....	89
4.1.6 Buscando España (de Belén Moreno de los Ríos).....	92
4.1.7 Aproximación a España – Cultura (Juan José Ruiz Jiménez)	94
4.2 Aproximación al mundo hispánico. Einführung in die Landeskunde Spaniens und Lateinamerikas (von Conchita Otero)	97
4.2.1 Allgemeine Zielsetzung des Lehrbuchs „Aproximación al mundo hispánico“	102
4.2.2 Zielgruppendefinition.....	102
4.2.3 Inhaltliche Lehr- und Lernziele	102
4.2.4 Präsentationsweise:.....	103
4.2.5 Lektionsaufbau:.....	105
4.2.6 Einsatz von Bildern und weiteren visuellen Medien:	105
4.2.7 Statistiken und Graphiken:.....	107
4.2.8 Verwendete Texte und sprachliche Gestaltung:	108
5 Didaktisierung des Vergleichs in der spanischen Landeskunde am Beispiel zweier Unterrichtseinheiten	109
5.1 Unterrichtsplanung	109
5.2 Erste exemplarische Unterrichtseinheit: Die Bevölkerung in Deutschland und in Spanien.....	114
5.2.1 Allgemeine Zielsetzung	115
5.2.2 Konkrete Zielsetzung	116

5.2.3 Benötigte Materialien/Medien:	116
5.2.4 Unterrichtsverlauf	116
5.2.4.1 Die Schritte im einzelnen:	117
5.2.4.2 Anregungen für die Diskussion	118
5.2.4.3 Lektüre von Sachtexten	124
5.2.4.4 Optionale Themenergänzungen	133
5.2.4.5 Das Tertium comparationis	134
5.2.4.6 Das Tertium comparationis in der Praxis	136
5.2.4.7 Die Übersetzung	139
5.2.4.8 Sinn und Zweck der Hinübersetzung im Rahmen landeskundlicher Veranstaltungen	146
5.2.5 Zweite Unterrichtseinheit in Kurzform: Der Tourismus in Spanien	150
5.2.6 Zusammenfassung	153
5.3 Zweite exemplarische Unterrichtseinheit: Die Manifestation kultureller Unterschiede durch die Kulturstandards und ihre Vermittlungsmöglichkeiten	155
5.3.1 Das Verständnis von Kulturstandards	155
5.3.2 Der Vergleich in der Didaktisierung von Kulturstandards	158
5.3.2.1 Spanisch-deutscher Humor im Vergleich - Unterrichtsprotokoll	158
5.3.2.2 Der Humor in deutschen und spanischen Fernsehsendungen	162
5.3.3 Zusammenfassung	165
5.4 Fazit	167
TEIL II	169
SPRACHVERGLEICH UND ÜBERSETZUNGSDIDAKTIK	169
1 Einführung	169
2 Beziehung zwischen Sprache und Kultur	171
2.1 Der Idealismus Vosslers	171

2.2 Sprachinhaltsforschung Weisgerber	173
2.3 Die europäische Linguistik ab Saussure: der Strukturalismus	174
2.4 Die Sapir-Whorf-These.....	177
2.5 Erkenntnisse der Universalienforschung und der Transformationsgrammatik	180
2.6 Erkenntnistheorie der Sprachphilosophie	182
2.7 Die Fähigkeit, Zeichen zu interpretieren: Die Semiotik.....	182
2.8 Neuere Übersetzungstheorien	188
3 Der Sprachvergleich als Instrument zum Erwerb von Sprach- und Kulturkompetenzen	189
3.1 Möglichkeiten des Sprachvergleichs: Die Kontrastive Linguistik.....	197
3.1.1 Probleme der Kontrastiven Linguistik.....	203
3.1.2 Vergleichsverfahren der Kontrastiven Linguistik	204
3.1.3 Die kontrastive Pragmatik als Beitrag interkultureller Kommunikationsfähigkeit	205
3.1.4 Die Textlinguistik in der Übersetzungswissenschaft.....	208
3.1.4.1 Der Textsortenvergleich (kontrastive Textologie).....	215
4. Übersetzungsdidaktik	222
4.1 Vorschläge für Übersetzungsübungen in die Fremdsprache	222
4.2 Die Bedeutung des Paralleltextes in einer kontrastiven Übersetzungsdidaktik	226
4.3 Vorschläge zu einer Didaktisierung des Textsortenvergleichs in der Übersetzungsdidaktik	230
4.3.1 Die Textsorte Leserbrief	231
4.3.2 Die Textsorte Wetterbericht.....	232
5 Die praktische Umsetzung des Sprachvergleichs: Exemplarische Unterrichtseinheiten	236
5.1 Grundsätzliche Ziele	236
5.2 Begründung für die Nachricht als exemplarische Textsorte	237

5.2.1 Didaktisierung anhand kurzer Nachrichtentexte	240
5.2.2 Erste Unterrichtseinheit: Alemania y su gente	250
5.2.2.1 Anregungen zur Durchführung der Textanalyse	254
5.2.2.2 Studentischer Übersetzungsvorschlag	259
5.2.3 Zweite Unterrichtseinheit II	261
5.2.3.1 Makro- und mikrolinguistische Analyse	266
5.2.3.2 Paralleltextanalyse: Leitfaden zur Kontrastierung mit A-Text	268
5.2.3.3 Studentische Übersetzungsvorschläge	277
5.2.3.4 Analyse und Gegenüberstellung der Übersetzungsvorschläge	279
5.2.3.5 Musterübersetzung	284
5.2.3.6 Schematische Darstellung: Abb. 8	286
5.3 Zur Gestaltung weiterer Unterrichtseinheiten für eine Didaktik des Übersetzens	292
5.3.1 Textuelle Auswahlkriterien	292
5.3.2 Kriterien der Schwierigkeitsprogression	296
5.3.3 Fazit und Ausblick des Sprachvergleichs	299
6 Zusammenfassung	301
Bibliographie	305
Anhang	332

Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Ziel, sich in fremden Kulturen zurechtzufinden, aber auch im Rahmen der curricularen Grundlegung schulischer Ausbildung und ganz besonders in der universitären Ausbildung zum Kommunikationsexperten (Übersetzer, Dolmetscher, Kulturmittler, usw.) setzt immer mehr die Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründen voraus. Das Arbeitsinstrument bzw. der Gegenstand, mit dem sich der Kommunikationsexperte beschäftigt – in letzter Instanz die Sprache – kann nicht isoliert betrachtet, gelehrt und gelernt, und schon gar nicht angewandt werden, wenn dieser Gegenstand vom kulturellen Kontext losgelöst ist. Daher hat das Interesse für die naturräumlichen und kulturellen Phänomene, die das Zusammenleben der Menschen prägen und zum Verständnis der betreffenden Sprach- und Kulturräume führen, in den letzten Jahren stark zugenommen. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass auch die Vermittlung solider landeskundlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Kenntnisse längst Eingang in die Translatorkstudiengänge gefunden hat und dass dies auch in den entsprechenden Lehrplänen und Studienordnungen seinen Niederschlag gefunden hat, so dass den kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Benennungen zurecht immer mehr Lehrstunden gewidmet werden.

Die Landeskunde, die wir in den letzten Jahren verstärkt unter der Bezeichnung Kulturwissenschaft antreffen, gehört damit selbstverständlich als wesentlicher Bestandteil zum Curriculum vieler Kommunikationsberufe und interdisziplinärer Studiengänge. Trotzdem fehlt heute – wie wir in dieser Arbeit sehen werden – noch ein eindeutiger Konsens über den Kern bzw. den Gegenstand dieses Faches und besonders über die methodologische Vorgehensweise bei der Vermittlung landeskundlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Kenntnisse. In diesem Kontext müssen wir uns daher mit zwei grundlegenden Fragestellungen beschäftigen: *Was* gilt es zu vermitteln und *Wie*?

Neben diesen beiden Kernfragen finden wir weitere Aspekte, die zwar zweitrangig erscheinen können, aber nichtsdestoweniger in der Ausbildung von Translatoren von Bedeutung sind und in enger Verbindung mit den oben erwähnten Fragen zur Landeskunde stehen, so dass sie implizit in der Beantwortung dieser Kernfragen enthalten sind. Es handelt sich um Fragen wie: Welche Funktion erfüllt die Landeskunde in der Translatorik? Wie viel Landeskunde braucht ein Translator, um die gestellten Aufgaben befriedigend zu erfüllen? Wozu, wann und in welchem Zusammenhang braucht man eigentlich diese Kenntnisse? Und auch über welche Landeskunde-Kompetenzen sollen die Lehrkräfte verfügen? Welche Kompetenzen bringen die Lernenden mit und wie können sie nutzbar gemacht werden? Mit welcher Zielsetzung können wir diese bereits vorhandenen Kenntnisse als Lehrkräfte erfolgreich nutzen?

Die hier aufgeworfenen Fragen sind von zentraler Bedeutung, wenn man sich mit dem Stellenwert der Landeskunde/Kulturwissenschaft in der Translatorik beschäftigen will, so dass sie im Laufe der Ausbildung zum Kommunikationsexperten immer im Vordergrund stehen müssen. Die Antwort auf diese Fragen ist bis heute von den Fachleuten und Kulturwissenschaftlern noch nicht eindeutig und zur Zufriedenheit aller Beteiligten gelöst worden. Hinzuzufügen wäre außerdem noch die terminologische Abgrenzung zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen. So finden wir heute immer noch für landeskundlich orientierte Lehrveranstaltungen vereinzelt Ersatzbezeichnungen wie „Kulturrkunde“, „Auslandskunde“, „Realienkunde“ oder gar die von Göhring geprägte Bezeichnung „Leutekunde“ (vgl. Göhring, 1976).

Als ich im Jahre 1987 meine Arbeit als Spanischdozentin an der Universität Hildesheim aufnahm und dort unter anderem für die Übersetzungskurse und Lehrveranstaltungen im landeskundlichen Bereich Spanisch die Verantwortung übernahm, konnte ich recht bald feststellen, wie schwierig es für viele Studierende ist, eine fremde Kultur kennen zu lernen, ohne dass der Blick durch Vergleiche mit der eigenen Kultur getrübt würde. Schon sehr früh galt daher mein Interesse dem Vergleich mit all den Möglichkeiten, die er birgt – und auch den vorhandenen Gefahren. Es musste doch möglich sein, aus diesem

Umstand, d. h. dieser stets vergleichenden Vorgehensweise beim Lernen und Erwerb neuer Kenntnisse, Nutzen für den Fremdsprachenunterricht zu ziehen, also den Vergleich didaktisch so einzubauen, dass sich ein annähernd wertfreier und objektiver Zugang – sofern das überhaupt möglich ist – zur fremden Kultur und gleichzeitig ein effektiver Lernerfolg einstellte.

Zu meinen Aufgaben gehörten zunächst die zwei genannten Lehrbereiche in der Fachübersetzerausbildung Spanisch, die auf den ersten Blick nicht viel gemeinsam hatten: das Übersetzen in die Fremdsprache auf der einen Seite, die Landes- oder Kulturkunde auf der anderen. Allmählich stellten sich jedoch die zahlreichen Schnittstellen heraus, die möglichen Gemeinsamkeiten in der Vorgehensweise traten immer klarer zum Vorschein und dadurch auch die anzuwendenden didaktischen Ansätze: am Anfang eher spielerisch und experimentell, mit der Zeit jedoch häufiger und bewusster in der Anwendung, am Ende gar als unverzichtbares Instrument.

Die vorliegende Arbeit ist als Ergebnis der Lehrerfahrung der letzten Jahre in den Übersetzer- und Dolmetschstudiengängen an den Universitäten Hildesheim und Salamanca zu betrachten und stellt den Versuch dar, sich insbesondere aus kontrastiver Sicht mit diesen methodischen Fragen zu beschäftigen und praktische, umsetzbare Antworten für die Unterrichtspraxis zu liefern. Wir wissen, dass der Vergleich ein unverzichtbares Mittel zur Erkenntnisgewinnung im vielschichtigen Lernprozess fremder Kulturen (Landeskunde) bildet und sich außerdem als nützliches Arbeitsinstrument, das das Erlernen von Fremdsprachen erleichtert (Kontrastive Linguistik), erweisen kann. Beim Übersetzen haben wir es mit einem interkulturellen Prozess zu tun, und wir sind uns der Tatsache durchaus bewusst, dass zahlreiche Übersetzungsschwierigkeiten und auch solche, die im Dolmetschvorgang entstehen können, oft auf mangelnde Kulturkenntnisse zurückzuführen sind. Auf der Suche nach Antworten auf diese Fragen und Probleme, die von dem Wunsch begleitet waren, die Lehre in einem translatorischen Studiengang zu optimieren, beeinflussten und bestärkten mich die mir zu diesem Themenkomplex zugänglichen theoretischen Ausführungen darin, die Kontrastivität weiter zu verfolgen und den Vergleich als methodischen Ansatz

konsequent in eine Didaktik der Landeskunde und des Übersetzens einzubinden. Oberste Prämisse war dabei stets die Vermittlung von Kulturkompetenzen.

Es war mir sehr wichtig aufzuzeigen, dass durch eine konsequent betriebene kontrastive Arbeitsweise den beteiligten Studierenden die Verschiedenheit der betroffenen Kulturen und die daraus resultierende kulturelle und sprachliche Interferenzgefahr klar gemacht und ein aktiver Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess in Gang gebracht werden konnte. Wichtig war in diesem Zusammenhang auch die Frage, wie die Vorerfahrungen der Studierenden der fremden Kultur gegenüber aktiviert werden konnten, um sie durch kontrastive Verfahren für einen gezielten Wahrnehmungsprozess zielkulturgeprägter Erscheinungen zu sensibilisieren.

Aus der Beschäftigung mit den erwähnten Ausbildungsbereichen ergab sich auch die Zweiteilung der Arbeit. Teil I beschäftigt sich mit methodischen Fragen der Landeskunde und dabei schwerpunktmäßig mit dem Kulturvergleich und zeigt mögliche Wege zur Didaktisierung auf. Teil II ist den methodischen Fragen des Sprachvergleichs und den Möglichkeiten seiner Didaktisierung in der Translatorik gewidmet. Beide Bereiche sind jedoch stark miteinander verbunden und eine genaue Abgrenzung äußerst schwierig, so dass der Leser auf zahlreiche, unvermeidbare Überschneidungen – sowohl theoretischer als auch praktischer Art – zwischen Teil I und II dieser Arbeit stoßen wird.

Um fremde Sprachen und Kulturen kennen zu lernen, sind je nach Studiengang zielorientierte Lehr- und Lernmaterialien erforderlich, die diesem wachsenden Interesse gerecht werden und mit den neuesten Erkenntnissen aus der Fremdsprachenforschung Schritt halten können. Im landeskundlichen/kulturkundlichen Bereich stellt man jedoch fest, dass das Angebot an didaktisch aufbereiteten und geeigneten Handbüchern recht mager ist. Von diesem Tatbestand ausgehend und unter Berücksichtigung praktischer Lehrerfahrung als Lehrende und durch Unterrichtsbeobachtung in der spanischen Landeskunde entstand der Wunsch festzustellen, wie der Erwerb

von neuen Kulturkenntnissen optimiert werden kann, und wie in der praktischen Unterrichtstätigkeit solche landeskundlichen Kenntnisse vermittelt werden können. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit zunächst mit dem Stellenwert der Landeskunde und der Kulturwissenschaft in der Translatorik und versucht ihre besondere Bedeutung im Fremdsprachenerwerbsprozess zu durchleuchten.

Da unter den Fachdidaktikern und Experten von Kommunikationsausbildungsgängen immer noch kein Konsens hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit der Landeskunde und ihrer Abgrenzung zur Kulturwissenschaft herrscht, ist es notwendig, zunächst Klarheit über die Funktionen der Landeskunde und deren Beziehung zur Kulturwissenschaft sowie deren Arbeitsweisen herzustellen. Bislang ist der Landeskunde der wissenschaftliche Status aberkannt worden, so dass sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts lediglich als Hilfsdisziplin betrachtet wurde. Einige translatorische Ausbildungsgänge versuchten den Status der Landeskunde dadurch aufzuwerten, dass sie eine Namensänderung vorgenommen und Landeskunde durch Kulturwissenschaft ersetzt haben.

In diesem Zusammenhang ist die Festlegung des der Landeskunde zugrunde liegenden Kulturbegriffs notwendig, der für diese Arbeit in Anlehnung an Robinson (1988) und Kaikkonen (1991) nicht mehr auf die Hochkultur beschränkt wird, sondern als „allgemeine Ganzheit und als Netz der verschiedenen Bereiche menschlichen Handelns definiert wird“, in dem der Mensch im Mittelpunkt als Mitgestalter und Rezipient eines Verflechtungsnetzes steht. Ausgehend von dieser Kulturdefinition beschäftigen wir uns mit den Aufgaben der Landeskunde in der Translatorikausbildung: Landeskunde zu vermitteln heißt in erster Linie, Kulturkompetenzen zu vermitteln.

Von besonderem Interesse sind sowohl die unterschiedlichen Lehrmethoden bzw. Ansätze der Landeskunde (kognitiv, kommunikativ, interkulturell, integrativ...) als auch der allgemein anerkannte Vermittlungsgegenstand derselben, um unseren eigenen Standort zu bestimmen und eine solide Ausgangsposition für diese Untersuchung festzulegen. Im Vordergrund der

Untersuchung der unterschiedlichen Ansätze in der Landeskunde steht die Analyse der Vor- und Nachteile im Hinblick auf die zu erzielenden Ergebnisse und in Abhängigkeit verschiedener externer Faktoren (Lernergruppe, Sprachniveau, Unterrichtszeit, Motivation, Verzahnung mit anderen Fächern, Ausbildung der Dozenten), die in der Translatorik entsprechend zu berücksichtigen sind. Für die Translatorik wird hierbei der Vermittlungsgegenstand der als interkulturell verstandenen und definierten landeskundlichen Studien in Anlehnung an Amman (1995) und Witte (2001) als die Kulturkompetenz bzw. die interkulturelle Handlungskompetenz definiert.

Ebenfalls in Anlehnung an Witte (2001) und House (1994) steht im Mittelpunkt unseres Blickfeldes der Vergleich als Möglichkeit, von der Eigenkultur ausgehend die Fremdkultur zu erfassen, zu verstehen und Kulturkompetenz zu erlangen. Einige Ausführungen zum Wissenserwerb aus der Kognitionspsychologie sollen dabei verdeutlichen, dass der Vergleich Teil eines jeden Erkenntnisprozesses darstellt und von bereits existierenden Wissens- und Erkenntnisstrukturen bedingt wird. Die Voraussetzungen sowie die Vorteile einer konsequent durchgeführten Kontrastivität mit dem Ziel Kulturkompetenzen zu erreichen, werden ausführlich definiert und festgelegt. Durch den Vergleich wird der Zugang zur fremden Kultur ermöglicht und gleichzeitig ein empathischer Prozess in Gang gesetzt, welcher unter Einbezug eines *Tertium Comparationis* verhindert, dass ein falscher Dualismus der Welt entstehen kann und sich eine Kategorisierung in bewertende Kriterien herausbildet.

Da Lehrwerke zur Landes- und Kulturkunde erste Einstiegsmöglichkeiten für das Verstehen fremder Kulturen darstellen und darüber hinaus ein hohes Einflusspotential auf die Studierenden ausüben, werden in dieser Arbeit einige dieser Bücher zur spanischen Landeskunde (*Curso de civilización española; España contemporánea; La España de hoy; Panoramas del mundo hispánico; Aproximación a la España de las Comunidades autónomas; Buscando España; Aproximación a España – Cultura; Aproximación al mundo hispánico*) untersucht und die Möglichkeiten, sie kontrastiv einzusetzen, erörtert. Den Abschluss dieses ersten Teils bilden zwei exemplarische Unterrichtseinheiten in

spanischer Landeskunde¹, in welchen der Kontrast den roten Faden in den gesamten didaktischen Einheiten bildet. Diese Unterrichtseinheiten gehen von einem eigens für den Landeskundeunterricht über Spanien erstellten Lehrwerk aus, dessen Entstehung auf mehrere Befragungen von Studierenden des Faches Landeskunde Spanisch zurückzuführen ist. Die Umfragen sind insofern von Bedeutung, als sie Defizite vieler deutschsprachiger Studierenden im Wissens- und Kulturbereich spanischer Landeskunde ans Licht brachten, die m.E. durch kontrastives Arbeiten behoben werden können. Da diese Unterrichtseinheiten für translatorische Studiengänge konzipiert sind, münden sie jeweils in einer von den Studierenden anzufertigenden thematisch zusammenhängenden Übersetzung.

Eine konsequent durchgeführte kontrastive Vorgehensweise sensibilisiert die Lernenden für die fremde Kultur, indem sie sich mit der eigenen Kultur auseinandersetzen müssen, und führt zu einem vertiefenden Verständnis der fremdkulturellen Gegebenheiten. Eine Einbindung von kurzen Übersetzungsübungen, die z.T. kulturelle Referenzen enthalten oder eine Auseinandersetzung mit derselben herausfordern, „trainiert“ die Lernenden in dieser frühen Lernphase für die Hinübersetzung und führt durch die Arbeit mit Vergleichstexten und unterschiedlichen Textsorten der beiden zu vergleichenden Kulturen und Sprachen zu einer größeren Sicherheit in der im Laufe der Ausbildung zu erwerbenden übersetzerischen (Kultur)Kompetenz. In dieser exemplarischen Unterrichtseinheit wird die Hinübersetzung (Deutsch – Spanisch) aus didaktischen Gründen durchgeführt: Die Hinübersetzung erweitert die sprachliche Schulung der Lerner und führt zu einer Verbesserung ihres Wortschatzes, das Bewusstsein für die grammatikalische und lexikalische Eigenheiten der Fremdsprache wird geschärft, und jede Übersetzung stellt den Studierenden vor Probleme, die es im Sinne einer Herausforderung zu lösen gilt. Außerdem konfrontiert es die Studierenden in einem recht frühen Stadium der Ausbildung mit der Wirklichkeit in der Arbeitswelt.

¹ Wenn im Folgenden von spanischer Landeskunde die Rede ist, ist stets die Landeskunde Spaniens gemeint und nicht die des gesamten spanischsprachigen Raumes. Zur Definition und Abgrenzung der Landeskunde siehe 1.2 und 1.3 in Teil I dieser Arbeit.

Im zweiten Teil dieser Arbeit beschäftigen wir uns mit den theoretischen Grundlagen des Sprachvergleichs und mit den Möglichkeiten, Ergebnisse der unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Disziplinen, die sich dieser Thematik gewidmet haben, für didaktische Zwecke nutzbar zu machen.

Ausgehend von der Annahme, dass jede Kultur eine eigene Identität besitzt und der Zugang zu dieser Identität im wesentlichen über die Sprache erfolgt, möchten wir uns zuerst – im Rahmen einer translatorischen Ausbildung mit dem Ziel, Kultur- und Übersetzungskompetenzen zu erwerben – einen geschichtlichen Überblick über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur verschaffen, um festzustellen, wie die Sprachwissenschaftler des 19. und 20. Jahrhunderts auf diese Problematik eingegangen sind: der Idealismus Vosslers, die Sprachinhaltsforschung Weissgerbers, der Strukturalismus, die Sapir-Whorf-These, die Erkenntnistheorie der Sprachphilosophie und zuletzt die neueren Übersetzungstheorien des 20. Jahrhunderts.

Wenn wir davon ausgehen, dass zwischen Sprache und Kultur eine untrennbare Beziehung besteht und Sprache nach den Worten Coserius die universellste Ausdrucksmöglichkeit der Kultur ist¹, dann können wir es durchaus wagen, die Frage zu stellen, ob Sprachen sich mit dem Ziel des Erwerbs von Kulturkenntnissen bzw. Kulturkompetenzen vergleichen lassen und ob der Sprachvergleich in der Ausbildung von Kommunikationsexperten von Nutzen sein kann. Viele Autoren haben sich in jüngster Zeit mit dem Sprachvergleich auseinandergesetzt und sind zu der Überzeugung gelangt, dass der Vergleich von Sprachen sich „beim Erlernen einer zusätzlichen Sprache gezielt einsetzen lässt. Das Gleiche gilt in vielleicht noch stärkerem Maße für den Erwerb von Übersetzungstechniken, die sich ebenfalls auf andere Sprachen, Fachgebiete, Textsorten usw. übertragen lassen.“³ So wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Arntz (2000), Hernández Sacristán (1999), Lado (1976), Bock (1980), Müller (1980) u.a. die praktische Anwendung des Sprachvergleichs von unterschiedlichen Blickwinkeln aus beleuchtet: der Kontrastiven Linguistik, der

¹ „El lenguaje es una forma de cultura, quizá la más universal de todas, y, de todos modos, la primera que distingue inmediata y netamente al hombre de los demás seres de la naturaleza“². Vgl. COSERIU (1977, 77-78).

kontrastiven Pragmalinguistik und der Textlinguistik.

Hierbei wollen wir uns auch mit der Kontrastiven Textologie beschäftigen und dabei insbesondere auf die Möglichkeit des Einsatzes bzw. der Verwendung des Sprachvergleichs in Hinübersetzungsübungen mit der Zielsetzung, vorübersetzerische Kompetenzen zu erwerben, eingehen. So lauten die Fragen, die wir uns in der Arbeit stellen: Wie können wir die Kontrastive Textologie und den allgemeinen Sprachvergleich sowohl in der Landeskunde als auch in den Übersetzungsübungen sinnvoll einsetzen, um die Kultur- und die Sprachkompetenz zu verbessern? Ist eine Didaktisierung möglich und sinnvoll? Wie lässt sich die kontrastive Textologie exemplarisch darstellen und praktisch durchführen? Gerade in einer Ausbildung mit translatorischer Zielsetzung ist die Frage nach der Interaktion zwischen den Sprachen und zwischen Sprache und Kultur von grundlegender Bedeutung. Das gilt besonders auch aus didaktischer Sicht, denn diese beiden Bereiche – Fremdsprachenausbildung und Vermittlung von Kulturkompetenz – bilden bekanntlich die Pfeiler der Translationsausbildung. Als Lehrende legen wir unser Augenmerk stets auf die didaktische Optimierung beider Bereiche.

Insgesamt werden wir in der vorliegenden Arbeit auch auf andere bereits erprobte und bewährte Möglichkeiten und Ansätze des Sprachvergleichs eingehen, weil diese ebenfalls wertvolle Beiträge für die Übersetzungsdidaktik liefern und sich je nach Lernziel und Schwerpunkt der Lehrveranstaltung sinnvoll einbauen lassen können.

So werden wir im zweiten Teil der Arbeit Didaktisierungsvorschläge für das Fach Spanisch in der Translationsausbildung unterbreiten, in denen Möglichkeiten des Sprachvergleichs Deutsch – Spanisch exemplarisch dargestellt werden und anhand derer die tragende Bedeutung in einer auf die Kommunikation orientierten Ausbildung deutlich wird. Diese Vorschläge verschreiben sich – wie im ersten Teil der Arbeit – dem anzustrebenden Fernziel des Kulturkompetenzerwerbs bei Kommunikationsexperten. Dabei steht im Mittelpunkt unseres Vorhabens stets der Lerner, dem möglichst von

³ ARNTZ (2000, 2)

Anfang seines fremdsprachlichen Lernprozesses an durch den Sprach- und Kulturvergleich der Zugang zu der neuen Kultur erleichtert werden soll und der dadurch für die Kulturgebundenheit von Sprache sensibilisiert werden kann. Diese Sensibilisierung sowohl für die Ausgangskultur und –sprache als auch für die Zielsprache und -kultur sind Teile einer *vorübersetzerischen* Kompetenz, die es vor der eigentlichen übersetzerischen Kompetenz⁴ zu erwerben gilt und die sich aus der im ersten Teil erörterten Kulturkompetenz, nebst dem sog. enzyklopädischen Wissen und den entsprechend geforderten Fachkenntnissen zusammensetzt.

Auch dieser zweite Teil schließt mit einer praktischen Darstellung ab: Anhand einer exemplarischen Unterrichtseinheit, die die Grundlage für eine Übung im gemeinsprachlichen Übersetzen Deutsch – Spanisch bilden kann, wird gezeigt, wie in diesen Übungsformen vergleichend gearbeitet werden kann. Ein weiteres didaktisch aufbereitetes Unterrichtsbeispiel verdeutlicht, wie die vergleichende Textarbeit in der Landeskunde Spanisch eingesetzt werden kann.

⁴ Vgl. PRESAS (1998, 131-134)

TEIL I

KULTURVERGLEICH UND LANDESKUNDE

1 Theoretische Grundlagen

Der Stellenwert der Landeskunde hängt eng mit der Definition ihres Gegenstandes sowie ihrer Methoden zusammen. In der Erteilung landeskundlichen Unterrichts in der Translatorik können – wie wir später sehen werden – verschiedene Ansätze genutzt werden. Alle diese Ansätze haben jedoch ihre Unzulänglichkeiten, so dass man im Unterricht recht bald an Grenzen stößt.

Diese Tatsache führt dazu, dass Lehrende und Fremdsprachendidaktiker vermehrt über neue Wege und Möglichkeiten in der landeskundlichen/kulturkundlichen Didaktik nachdenken. In diesem Zusammenhang gewinnt der Vergleich als Methode einen neuen und höheren Stellenwert. So kann heutzutage nicht mehr von der Landeskundedidaktik gesprochen werden, ohne dabei nicht den Kontrast in den Vordergrund zu stellen. Die weitgehend objektive Kenntnis einer anderen Kultur, deren Werte, Sitten, Verhaltensnormen, Institutionen, Ausdrucksmöglichkeiten, Glauben, usw., wird immer über die Kenntnis und Bewertung der eigenen Kultur vermittelt, d. h. dass „jeder Erkenntnisprozess (über Fremdes) mitbedingt wird durch bereits vorhandene Erkenntnisstrukturen (Eigenes oder bereits Bekanntes)“⁵. Um diese Behauptung zu untermauern, möchte ich mich auf die Kognitionspsychologie stützen, die sich mit dem Erkenntnisprozess beschäftigt.

Uns interessiert dabei besonders, wie neues Wissen in bereits vorhandene Erkenntnis- oder Wissensstrukturen integriert wird. Wir werden uns daher auf die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie beziehen, die in den letzten Jahren verstärkt versucht hat, die Prozesse, die sich beim Lernen im Individuum

⁵ VOLLMER, G. (1990): Evolutionäre Erkenntnistheorie. Angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Hirzel. Zitiert nach WITTE (2001, 75)

abspielen, zu erklären.

Unter 1.2 werden wir dann versuchen, das Problem des verwendeten Kulturbegriffs in der Landeskunde zu erörtern, da wir davon ausgehen, dass der Gegenstand landeskundlichen Unterrichts in der Vermittlung einer fremden Kultur liegt. Auf dieser Grundlage werden wir versuchen festzustellen, welche Funktion die Landeskunde⁶ in der Translationsausbildung innehat und wie ihre Wissenschaftlichkeit (vgl. 1.3) und ihr Vermittlungsgegenstand (vgl. 1.4) definiert werden können.

1.1 Wissenserwerb und –verarbeitung aus der Sicht der kognitiven Psychologie

Die Psycholinguistik als Teildisziplin der kognitiven Psychologie hat entscheidende Beiträge zur Beschreibung der Sprachverarbeitungs- und –lernfähigkeiten des Individuums geleistet. Dabei geht die Psycholinguistik von vier wichtigen Prämissen aus, die die Wissensverarbeitung eines Subjekts erklären und die für uns von Bedeutung sind:

- „(1) Der Mensch wird von der kognitiven Psychologie als informationsverarbeitendes System verstanden.
- (2) Es wird angenommen, dass dieses System mit komplexen Wissenskomponenten ausgestattet ist, in denen das gesamte Wissen des Informationsverarbeiters angemessen strukturiert und organisiert gespeichert ist, so dass es jederzeit abrufbar ist.
- (3) Es wird angenommen, dass das System auf der Grundlage von mentalen Prozessen und Strategien funktioniert, welche die Informationsverarbeitung steuern.
- (4) Es wird davon ausgegangen, dass andere, ähnliche mentale Operationen das System optimieren, d. h. Wissenszuwachs, Reorganisation und Abrufbarkeit des Wissens steuern.“⁷

⁶ Zum Definitionsproblem der Landeskunde, ihrer Wissenschaftlichkeit und den Vermittlungsgegenstand siehe jeweils 1.2 und 1.3.

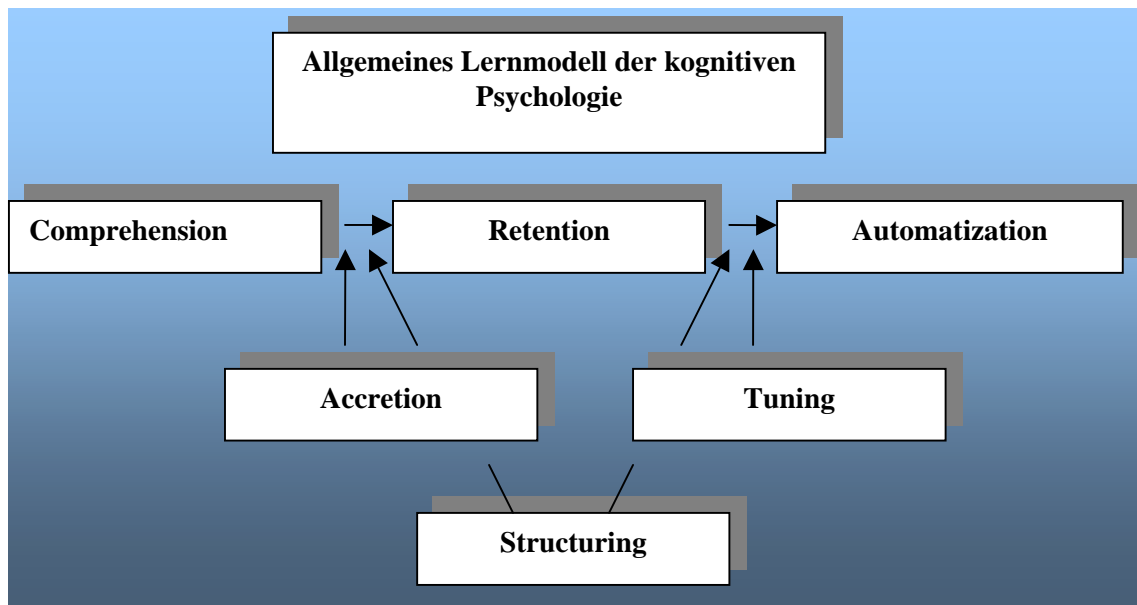
Man geht davon aus, dass in diesem Erkenntnisprozess sogenannte Schemata vorhanden sind, welche die Informationsbehandlung beim Individuum steuern. Unter Schema versteht man eine kognitive Struktur, „in der Wissen in organisierter Form enthalten ist“⁸. Wird eine neue Information gewonnen, d. h. kommen neue Kenntnisse hinzu, so gliedern sie sich zunächst in ein vorhandenes Schema ein bzw. werden mit Hilfe dieses Schemas interpretiert. Diesen Vorgang nennt man Assimilation. Wenn eine neue Information nur teilweise dem alten Schema entspricht, wird es etwas verwandelt, was auch als Akkomodation bezeichnet wird. Beide Prozesse, die Assimilation und die Akkomodation, spielen sich in der Praxis in enger Kooperation ab. Wolff (1993, 36) nennt diese Phase auch die Behaltensstufe, welche auf eine erste Stufe, die Verstehensstufe oder die Stufe der Verarbeitung aufgenommener Stimuli, folgt. In der Behaltensstufe werden die verarbeiteten neuen Informationen in den Wissensspeicher integriert. Auf einer dritten Stufe werden dann „auf der Basis der zuvor miteinander verknüpften kognitiven Strukturen“⁹ Fertigkeiten entwickelt. Die kognitive Psychologie bezeichnet diese Stufe als Automatisierungsstufe. Sie ist für die Prozesse, die sich beim Übersetzen abspielen, besonders wichtig, da die Entwicklung bestimmter Fertigkeiten zur konkreten Anwendung abrufbar sind. Wenn wir die Annahmen der Psycholinguistik akzeptieren, dass im Erkenntnisprozess eines Individuums die Schemata eine Schlüsselrolle im Erwerb neuer Erkenntnisse und neuen Wissens spielt, so können wir behaupten, dass sich jeder Erkenntnisprozess einer dem Kontrast ähnlichen Form bedient. Um dies besser zu verdeutlichen, möchte ich hier auf das Modell Normanns eingehen, das diesen Lernprozess wie folgt darstellt:

⁷ WOLFF (1993, 30)

⁸ Ibid.

⁹ Ibid. S. 36

Abb. 2 Lernen nach Norman¹⁰:



Zum obigen Schema: Unter *Accretion* wird die Hinzufügung neuen Wissens zu den bereits existierenden Wissensstrukturen verstanden. Das entsprechende Wissensschema wird aufgerufen, bevor eine neue Information integriert wird. Unter *Structuring* versteht Wolff (1993, 36) die Integration einer „neuen Wissensstruktur“ in bereits existierende Schemata oder auch die Bildung neuer Schemata, falls keine entsprechenden vorhanden sind. In dieser Phase können verschiedene Teilprozesse ablaufen: „Kreations-, Reorganisations-, Lösungs- und Abstraktionsprozesse“ (Ibid.). Auch der Vergleich spielt sich in dieser Phase des Lernens ab und ist innerhalb eines Abstraktionsprozesses einzugliedern, in der „neue und alte Wissensstrukturen auf eine höhere Ebene der Abstraktheit und Allgemeingültigkeit gehoben“ (Ibid.) werden. Diese Phase ermöglicht den Erwerb neuen Wissens und restrukturiert den vorhandenen Wissensspeicher. Schließlich werden durch das *Tuning* neue Fertigkeiten herausgebildet. Das *Tuning* ist daher an die Bewältigung einer Aufgabe gebunden und stellt einen wesentlichen Schritt bei der Entwicklung automatisierter Fertigkeiten (Automatization) dar. So sind in diesem von Norman/Rumelhart dargestellten Lernschema in Bezug auf die Informationsverarbeitung in einer kulturkontrastiven Landeskunde die

¹⁰ NORMAN, D. A. (1982, 37): Learning and Memory. San Francisco:Freeman. Zitiert nach WOLFF

Vorgänge, die sich auf der Behaltens- (Retention) und der Automatisierungsstufe (Automatization) vollziehen, besonders aussagekräftig.

Die hier dargestellten Thesen über die Erkenntnistheorie verdeutlichen, wie das Lernen eines Subjekts stattfindet. Diese Aussagen sind bei der Erstellung einer Lerndidaktik von grundlegender Bedeutung, denn hier wird der für uns wichtige Stellenwert des Vergleichs hervorgehoben und die Annahme bestätigt, dass im landeskundlichen Unterricht der Vergleich einen Teil des Erkenntnisprozesses darstellt. Wir stützen unsere Aussage auch auf Wittes Feststellungen, welche sich wiederum auf die Thesen von Vollmer (1990) stützt, wonach „jeder Erkenntnisprozess durch bereits vorhandene Erkenntnisstrukturen mitbedingt (...) ist, was bedeutet, dass der Zugang zu „Neuem“ zwangsläufig auf der Basis des bereits Bekannten geschieht. Unbekanntes wird zu Bekanntem in Beziehung gesetzt, Bekanntem zugeordnet. Diese Zuordnung lässt sich als Vergleich beschreiben“ (Witte, 2001, 75).

1.2 Das Problem des verwendeten Kulturbegriffs in der Landeskunde/ Kulturwissenschaft

Wenn wir uns zunächst mit dem eigentlichen Gegenstand der Kulturwissenschaft¹¹ beschäftigen, werden wir feststellen, dass der Gegenstand dieser Disziplin noch nicht in zufriedenstellender Form definiert worden ist. In der Fachliteratur sind die Überlegungen zum Kulturbegriff mittlerweile unüberschaubar¹². Klaus P. Hansen (2000) behandelt in seinem Buch *Kultur und Kulturwissenschaft* die Geschichte und Taxonomie des Kulturbegriffs und spricht von der Unüberschaubarkeit der Definitionen von Kulturbegriffen. Er zitiert z.B. Kroeber und Kluckhohn, die schon im Jahre 1952 in ihrem Buch „*Culture*“ 164 Kulturbegriffe auflisten. Diese Aufstellung ist Hansen zufolge nicht

(1993)

¹¹ Zum Vermittlungsgegenstand der Landeskunde vgl. 1.4. Zahlreiche Lehrveranstaltungen in translatorischen Studiengängen, die traditionell als Landeskunde bezeichnet wurden, laufen jetzt unter der Bezeichnung der Vergleichenden Kulturwissenschaft. Daher die Doppelnennung Landeskunde / Kulturwissenschaft in weiten Teilen dieser Arbeit, wo dies erforderlich ist, und der Versuch einer Differenzierung unter 1.3.

¹² Vgl. HOLZMÜLLER (1997, 55-74)

vollständig, da die Autoren längst nicht die gesamte verfügbare Literatur berücksichtigt hätten¹³.

Die unzähligen Definitionen des Kulturbegriffs bilden an sich schon ein Problem bei der Vermittlung landeskundlichen Wissens, da die vermittelten Inhalte in direkter Abhängigkeit von diesem ausgewählten Kulturbegriff stehen. Nach J. Schwend (1997), der sich ausführlich der Beziehung zwischen Kulturwissenschaft und Translation widmet, beschäftigen sich die Kulturwissenschaften mit „allen Mitgliedern einer Gesellschaft, nicht nur mit den Eliten. Kultur ist als Gesamtheit des gesellschaftlichen Handelns zu verstehen, als ein *way of life*, der sich auf soziale Interaktion gründet“¹⁴. Schwend lässt jedoch die Frage offen, wie dieser *way of life* in einem translatorischen Studiengang vermittelt werden kann. Unbeantwortet bleibt auch die Frage, durch wen die Kultur vermittelt werden soll: welche Ausbildung der Dozent idealerweise haben sollte, in welcher Sprache, in welcher Dosierung die Kulturvermittlung am besten durchgeführt werden kann.

Das *Diccionario de la Lengua Española* definiert „Kultur“ wie folgt:

„conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos, grados de desarrollo artístico, científico, industrial, etc. de una época o grupo social.“¹⁵

Diese Definition lässt ebenfalls weitere mögliche Probleme erkennen, die sich einem Translator stellen können, nämlich die zeitliche und kulturelle Gültigkeit von Texten im allgemeinen sowie die sozialen und gruppenspezifischen Aspekte, die stets zu berücksichtigen sind. Diese Definitionen bestätigen uns, dass in dieser Gesamtheit einer Kultur und zum Verständnis derselben viele Disziplinen eine Rolle spielen müssen, die die Vermittlung von Kultur zunächst als ein unmöglich zu bewältigendes Unterfangen erscheinen lassen.

Besonders vom Standpunkt der Lerntheorien ist für unser Vorhaben eine Betrachtung der Kulturdefinitionen von Interesse. Nach Robinson (1988) bestehen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vier Arten von Kulturdefinitionen, die sich unmittelbar auf das Erlernen der fremden Kultur

¹³ Vgl. HANSEN (2000, 234)

¹⁴ Vgl. SCHWEND (1997, 265)

auswirken. Es handelt sich um die behavioristische, die funktionale, die kognitive und die symbolische Definition. Bei der *behavioristischen* Kulturdefinition stehen vorwiegend Verhaltensregeln, Traditionen der unterschiedlichen sozialen Gruppen der Zielkultur im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts. Die *funktionale* Kulturdefinition fragt nach dem Sinn und der Funktionalität sozialer Verhaltensweisen. Diese Definition stellt einen direkten Zusammenhang zwischen Kultur und Verhalten des Individuums her. Dagegen ist die *kognitive* Kulturdefinition stark auf den Prozess der Wahrnehmung des Individuums als „Kulturlernender“¹⁶ fixiert. „Kultur ist nach kognitiven Definitionen gar kein materielles Phänomen und besteht nicht aus Sachen, Gegenständen, Menschen, (...) Kultur ist also ein Prozess der Vorgänge im menschlichen Gehirn.“¹⁷

In der *symbolischen* Kulturdefinition wird Kultur als ein „System von Symbolen und Bedeutungen“¹⁸ betrachtet, das sprachlicher und nichtsprachlicher Natur ist. In diesem Zusammenhang weist Kaikkonen in Anlehnung an Robinson auf die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts und auf den dynamischen Prozess hin, der sich im Fremdsprachenerwerb vollzieht und der durch das Vorwissen und die Eigenerfahrungen der Lernenden beeinflusst ist. Kaikkonen übernimmt die symbolische Kulturdefinition für seine Untersuchung und unterstreicht sowohl den Prozesscharakter, dem jede Kultur unterworfen ist, als auch die Bedeutung der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden, die einen direkten Einfluss auf die Bedeutungsentwicklung haben. Er ergänzt für unterrichtliche Zwecke jedoch die zugrundegelegte Kulturauffassung um behavioristische und funktionale Aspekte, da die Kultur auch als allgemeine **Ganzheit** außerhalb des Individuums betrachtet werden muss. Im Einklang mit Keller (1983) wird Kultur als „Netz der verschiedenen Bereiche im menschlichen Handeln“¹⁹ verstanden.

¹⁵ Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española, Bd. I (1992, 624)

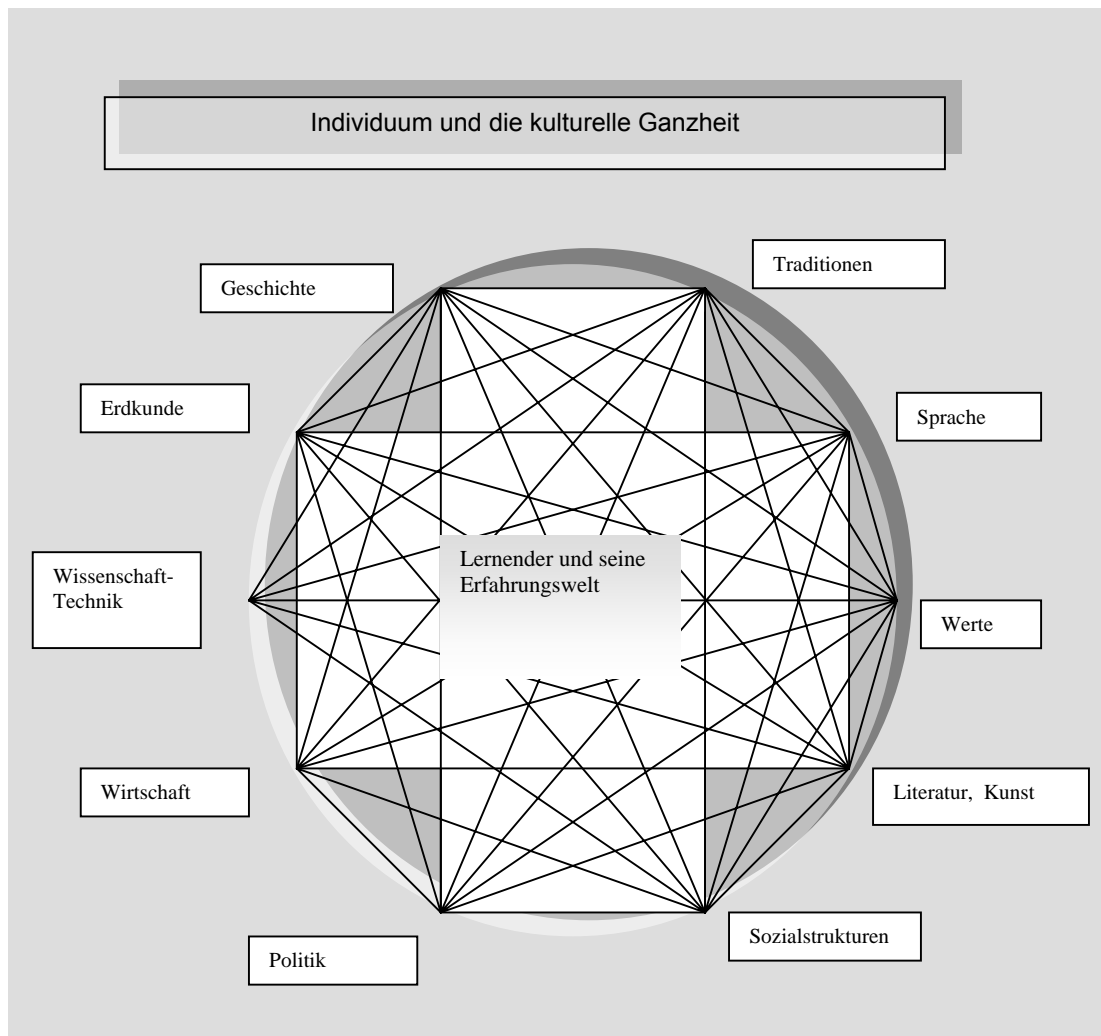
¹⁶ Vgl. KAIKKONEN (1991, 45)

¹⁷ Ibid., S. 45

¹⁸ Ibid., S. 46

¹⁹ Vgl. KELLER (1983, 200-209)

Abb. 1 Individuum und die kulturelle Ganzheit²⁰



Diese ganzheitliche Kulturauffassung²¹ bildet einen soliden Ausgangspunkt landeskundlichen Arbeitens, aufgrund der starken Vernetzung aller Wissens- und Verhaltensbereiche mit dem Individuum und seiner Eigenkultur. Die traditionelle Kulturkonzeption, die Kultur ausschließlich als sog. Hohe Kunst auffasste, ist daher längst überholt. Es gilt, wie sich dies bereits seit den siebziger Jahren auch immer mehr durchsetzt, Kultur als die Summe aller Tätigkeiten und Produkte menschlichen Handelns und Denkens aufzufassen. Und dazu gehören „Erfahrungen und Regeln, die das menschliche Zusammenleben bestimmen“ genauso wie „die Haltung von Menschen

²⁰ KAIKKONEN (1991, 49)

²¹ Vgl. auch SEGALL, M., DASEN, P, BERRY J. & POORTINGA Y. (1990)

gegenüber Neuem und Fremdem sowie gegenüber Ideen, Wertsystemen und Lebensformen.“²² Diese ganzheitliche Kulturdefinition stellt die Landeskundedidaktik vor neue Herausforderungen, auf die wir im Verlauf dieser Arbeit eingehen werden.

Die von Robinson und Kaikkonen übernommene Kulturauffassung als Ganzheit eines Systems, in dem der Mensch im Mittelpunkt als Mitgestalter und Rezipient eines Verflechtungsnetzes steht, ist für eine Didaktik der Landeskunde von grundlegender Bedeutung. Aber diese Definition möchten wir durch die von Thomas (1993) dargestellte Definition der Kulturauffassung ergänzen, weil er nach unserem Verständnis eine weitere wichtige Komponente hinzufügt. Im Rahmen einer interkulturellen Lerntheorie liefert Thomas ähnlich wie Kaikkonen eine weitgefasste Kulturdefinition. Dabei erweitert er jedoch das Orientierungssystem der zu einer Kultur gehörenden Individuen um die sogenannten *Kulturstandards*, d.h. die Haltungen und Werte, die Erklärungsmuster für das Verhalten der Individuen einer bestimmten Kultur darstellen:

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung. (...)

Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte Kulturstandards definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert...“²³

²² BIECHELE, M. / PADRÓS, A. (1999, 13)

²³ THOMAS, A. (1993, 377-424).

Die Definition von Thomas bringt die Bedeutung des bereits erwähnten „way of life“ ebenfalls deutlich zum Ausdruck: gerade durch die Kulturstandards manifestiert sich das Orientierungssystem einer Gesellschaft, und die Auseinandersetzung mit diesen Elementen führt zum Verständnis der uns neuen Kultur. Ein Verhalten, das in Übereinstimmung mit einem Kulturstandard steht, wird als normal angesehen; liegt aber das Verhalten außerhalb der Toleranzgrenze eines Kulturstandards, so wird dieses als abnormal oder gar als provokativ empfunden²⁴. Wir erwarten, in der Regel völlig unbewusst, auf unser Handeln bestimmte – für unseren kulturellen Kontext – charakteristische Reaktionen und sind erstaunt, wenn unser Verhalten für Verwirrung sorgt und es sogar zum Abbruch der Kommunikation führt. Befinden wir uns in einem uns unbekannten Kulturkreis, kann es durchaus vorkommen, dass unsere Kulturstandards dort nicht funktionieren, weil sie völlig fehlen oder von geringerer Bedeutung sind. Es kommt dann in aller Regel zu Problemen bei der Umweltbewältigung. Anpassungsschwierigkeiten treten auf, und es kommt zum sog. Kulturschock. Unser langsam erlerntes gesellschaftliches Orientierungssystem, dessen wir uns selten bewusst sind, bricht zusammen. Kulturschock ist demnach „nichts anderes als eine spezifische Form von Stress, welche durch diesen Orientierungsverlust ausgelöst wird.“²⁵

Die kulturspezifischen Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmuster sind im Hinblick auf die Bewältigung interkultureller Kommunikation von zentraler Bedeutung. So dienen uns Kulturstandards als unverzichtbare und manchmal auch unbewusste Mittel zur Orientierung in Kommunikationsprozessen, wie sie uns beim Übersetzen und Dolmetschen ständig begegnen. Gerade bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte stellt man fest, dass die Studierenden großen Wert auf das Kennenlernen der unterschiedlichen Handlungs- und Orientierungsmuster anderer Kulturen legen. Im Mittelpunkt der Vermittlung von Landeskunde müssen daher diese Aspekte vordergründig behandelt werden. Wie kann man sie jedoch vermitteln? Welchen Stellenwert sollte ihnen in der Übersetzer Ausbildung eingeräumt werden? Ein Indiz dafür, dass sie

²⁴ Trotzdem kann natürlich eine kulturelle Gruppe unterschiedliche Antworten auf die gleichen Basisprobleme zum Ausdruck bringen. Sie haben alle in ihrem jeweiligen kulturellen und historischen Kontext Gültigkeit.

Gegenstand der Lehrveranstaltungen in Landeskunde sein sollten, ist schon der Umstand, dass sie bereits in die Lehrpläne einiger international ausgerichteter Studiengängen aufgenommen worden sind. Aber wie? Mit welcher Gewichtung? Im Rahmen welcher Lehrveranstaltung? Mit welcher Zielsetzung? Aufgrund ihrer grundlegenden Bedeutung in der Übersetzerausbildung werden wir in dieser Arbeit versuchen, diese Fragen in Kap. 5 anhand konkreter Unterrichtssituationen aufzugreifen und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung aufzeigen.

Ausgehend von dem ganzheitlichen Kulturbegriff, der den gesamten Lebens- und Wissensraum des Menschen umfasst und das Individuum mit seinen Erfahrungen in den Mittelpunkt stellt, möchten wir im Folgenden ein weiteres Problem angehen, das den Stellenwert landeskundlicher/kulturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen beleuchten kann: Es geht um die Frage nach der wissenschaftlichen Anerkennung der Landeskunde. Welche Daseinsberechtigung hat sie neben anderen fester etablierteren und anerkannten Disziplinen?

1.3 Wissenschaftlichkeit der Landeskunde und Schwierigkeit der Abgrenzung zur Kulturwissenschaft

Zur Frage nach dem wissenschaftlichen Status der Landeskunde gibt es stark divergierende Positionen. Einer der Fachdidaktiker, der sich diese Frage am deutlichsten stellt, ist Erdmenger (1973 u. 1996), der sich mit der Didaktik besonders der britischen Landeskunde beschäftigt und aktiv an der Fremdsprachenausbildung von Englischlehrern mitwirkt. Seine Ausführungen zur wissenschaftlichen Eigenständigkeit der Landeskunde bleiben jedoch stets im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. Für ihn kann die „Didaktik der Landeskunde nicht losgelöst von der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts“²⁶ betrachtet werden. Er vertritt den Standpunkt, dass die Landeskunde für sich allein keinen wissenschaftlichen Status beanspruchen kann, da sie lediglich eine dienende Funktion innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ausübt.

²⁵ FAQ: Antworten des Instituts für Interkulturelles Management GmbH, November 2000, S. 5

Ähnlich äußert sich Zapp: „Da es sich im Fremdsprachenunterricht aber nicht darum handeln kann, landeskundliche Kenntnisse um ihrer selbst willen anzustreben, haben sie nur insofern eine didaktische Berechtigung, als sie eine Voraussetzung für das Erreichen des übergeordneten Lernzieles, nämlich der fremdsprachlichen Kommunikation, darstellen.“²⁷ Dieser Auffassung sind übrigens auch Biechele und Padrós, die sich im Jahre 1999, fast 30 Jahre nach der Veröffentlichung der Einführung Erdmengers, mit der Didaktik der Landeskunde beschäftigen und Landeskunde nicht als eigenständiges Fach betrachten:

„Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert (...) Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach.“²⁸

Dass dies in der Fremdsprachendidaktik heute noch die vorherrschende Meinung ist, wird außerdem durch den Umstand belegt, dass die Landeskunde noch nicht als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung anerkannt wird, wie dies etwa für weitere Teilbereiche des Fremdsprachenunterrichts gilt. Auch fehlt bisher, wie wir den Aussagen Altmeyers (2002) entnehmen können, „eine institutionelle Anbindung eines (...) landeskundlichen Ansatzes in Form etwa eines entsprechend ausgeschriebenen Lehrstuhls im deutschsprachigen Raum.“²⁹ Und ähnlich verhält es sich mit der Ausbildung von Lehrkräften für diesen Bereich, denn auch hier fehlt es bislang an einer „wissenschaftlich fundierten Ausbildung.“³⁰

Mehrfach wurde schon in der Vergangenheit versucht, der Landeskunde diese Wissenschaftlichkeit zuzuschreiben. So versuchte Schmidt (1973), ein Landeskundekonzept zu entwickeln, das die Landeskunde zur ‚Kontextwissenschaft‘ aufwerten sollte, und Manfred Bock (1980) schlug vor, die Landeskunde in Anlehnung an die Soziologie zur ‚Leitwissenschaft‘ zu deklarieren. Andere wie Höhne und Kolboom (1982) sprechen sogar von der Notwendigkeit einer ‚Landeswissenschaft‘. Bedauerlicherweise führten diese

²⁶ ERDMENGER, M. (1996, 15)

²⁷ ZAPP, F.J. (1973, 74)

²⁸ BIECHELE/PADRÓS: (1999, 167)

²⁹ ALTMEYER, C. (4/2002, 2)

³⁰ ALTMEYER; C. (4/2002, 2)

Versuche zu keinem konkreten und überzeugenden Ergebnis, was sicherlich auch an den Konzepten selbst lag, die die Wissenschaftlichkeit der Landeskunde in erster Linie über die Definition ihres Gegenstands begründen wollten.

Wenn wir hier also von der Annahme ausgehen, dass die Landeskunde ihre Wissenschaftlichkeit aus den Disziplinen zieht, derer sie sich bedient, so müssen wir Altmeyers These akzeptieren, dass die Landeskunde keine wissenschaftliche Eigenständigkeit besitzt, dass in diesem „System für eine eigene Landeskunde als Wissenschaft kein Platz mehr zu sein scheint.“³¹ Daher fordert Altmeyer bewusst, die Suche nach einer „Lücke oder Nische“ der „Forschungsgegenstände der Landeskunde“ aufzugeben und vielmehr die Wissenschaftlichkeit der Landeskunde „als problemorientiertes und problemlösendes Tun zu begreifen...“ und „als ‚transdisziplinäre‘ Wissenschaftspraxis“³² zu betreiben.

Wir stellen in den translatorischen Studiengängen fest, dass die mit der Landeskunde/Kulturwissenschaft im Zusammenhang erteilten Lehrveranstaltungen sich tatsächlich weiterer Disziplinen und Wissenschaften „bedienen“ müssen, um ihre Aufgaben erfüllen zu können, und reden von Interdisziplinarität in der Translatorik. Denn besonders hier müssen andere „wissenschaftliche“ Fächer wie die Linguistik, die Soziologie, die Geschichte, die Geographie, die Politikwissenschaft, die Wirtschaftswissenschaften, usw. in die Ausbildung mit einbezogen werden – oft unter dem Deckmantel der Landeskunde – da sie *allein*, für sich genommen, nicht in vollem Umfang in die entsprechenden Curricula der translatorischen Ausbildungen aufgenommen bzw. berücksichtigt werden können. Sie nehmen in der Tat häufig eine dienende Funktion ein, die sich jedoch in der translatorischen Ausbildung bereits verselbständigt hat und in zahlreichen Bildungseinrichtungen und Studiengängen der Bundesrepublik unter den Kulturwissenschaften zusammengefasst wird. Kann aber die Kulturwissenschaft mit der Landeskunde gleichgesetzt werden? Ist diese Gleichsetzung oder gegebenenfalls

³¹ ALTMAYER, C. (4/2002, 3)

³² Ibid.

Abgrenzung möglich und notwendig? Was kann und soll die Kulturwissenschaft überhaupt leisten?

Nach Böhme, Matussek und Müller (2000) erhalten die Kulturwissenschaften ihre Rechtfertigung dort, wo in den Geisteswissenschaften aufgrund der „Aufsplitterung ihrer Gegenstandsbereiche“³³ keine konkreten Ergebnisse erzielt werden können. Ein Kulturwissenschaftler ist somit ein „flexibler Generalist“, der zwar „disziplinär gefestigt“ ist, jedoch auch „hinreichend spezialisiert ist, um zwischen den verschiedenen Sphären der Wissenschaft vermitteln zu können“ und außerdem über fundierte „Analyse- und Kommunikationsfähigkeiten“ verfügt³⁴. In diesem Sinne ist die Kulturwissenschaft ebenfalls auf interdisziplinäre Arbeitsmethoden der Geistes- und Sozialwissenschaften angewiesen. Interdisziplinarität ist sicherlich der Begriff, durch den sie am zutreffendsten definiert werden kann. Die Kulturwissenschaften konstituieren sich aus der Soziologie, der Philosophie, Psychologie, Theologie, Politikwissenschaft, der Geschichte und Literatur- und Sprachwissenschaft. Die Vereinigung dieser Wissenschaften geschieht mit dem Ziel, eine Gesellschaftsstruktur als Ganzes zu erfassen, d.h. den Blick auf die Totalität nie aus den Augen zu verlieren. Nicht das begrenzte Wissen um das Einzelne steht im Mittelpunkt, sondern die gesamte Kultur, die somit alle Mitglieder einer Gesellschaft miteinschließen würde. Dabei wird Kultur keineswegs als fixierter Zustand betrachtet, sondern als ein Prozess, der sich im steten Wandel befindet und der sich hauptsächlich – aber nicht nur – in der Sprache manifestiert.

Für Schwend (1997) ist der Unterschied zwischen Landeskunde und Kulturwissenschaft darin zu sehen, dass die Kulturwissenschaften „wegen ihrer wissenschaftlich-theoretischen Basis über die reine Realienkunde (Landeskunde) hinaus geht und neue Fragen“³⁵ stellt. Diese Abgrenzung ist jedoch abhängig von dem zugrunde liegenden Konzept der Landeskunde, über das es – wir deuteten dies schon an – keinen Konsens gibt. Die Nachbarschaft und Ähnlichkeit der Kulturwissenschaft zu einer interkulturell verfahrenen

³³ BÖHME, H., MATUSSEK, P., MÜLLER, L. (2000, 203ff)

³⁴ Ibid.

³⁵ SCHWEND (1997, 265)

Landeskunde ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen. Und wenn wir einen Blick auf die Referenzwissenschaften der Landeskunde werfen, stellen wir fest, dass die Landeskunde in der translatorischen Ausbildung über die rein kulturwissenschaftlichen Disziplinen hinaus gehen und weitere Disziplinen miteinbeziehen muss, um die von ihr erwarteten Aufgaben zu erfüllen und um den Praxisbezug für die Translatork zu gewährleisten. Dieser weiter gespannte Bogen und der Einbezug nicht-kulturwissenschaftlicher Fächer stellt in unseren Augen ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal der Landeskunde dar.

Im Hinblick auf die Ausbildung von Kommunikationsexperten ist nach unserer Überzeugung die Landeskunde eine Disziplin, die prinzipiell interkulturelle Kompetenzen vermitteln soll (vgl. 1.4). Sie muss dabei pragmatisch – d.h. die für bestimmte Kommunikationssituationen relevante Kenntnisse betreffend – und perspektivisch vorgehen, und das Wissen über die andere Kultur im Kontrast zur eigenen vermitteln (vgl. 1.4 und 3). Die Landeskunde ist somit ein interdisziplinäres Fach, das Sach- und Sprachwissen verbindet und dieses mit einem interkulturellen Blickwinkel zusammenträgt und vermittelbar macht. Die Kulturwissenschaft hat vielmehr die Totalität der Kultur im Auge, den übergeordneten integrierenden Rahmen für ein umfassendes Verstehen einzelner Kulturphänomene. Sie sucht nach den verbindenden Elementen menschlichen Tuns und menschlicher Gesellschaftsstrukturen. Darin unterscheidet sie sich im wesentlichen von der Landeskunde, deren Hauptziel nicht im Erfassen der Totalität einer anderen Kultur liegt und daher perspektivisch vorgehen muss.

Trotzdem lassen sich zwischen der Landeskunde und der Kulturwissenschaft bestimmte Gemeinsamkeiten feststellen, besonders hinsichtlich ihrer Interdisziplinarität. Beide Disziplinen bedienen sich verschiedener Wissenschaften, um ihre Ziele definieren zu können. Kulturwissenschaft wird jedoch als generalistische Disziplin definiert, die alle mit der Kultur zusammenhängenden Disziplinen beinhaltet, die dank ihrer Arbeits- und Forschungsmethoden tiefergehende Zusammenhänge herstellt und zwischen den tangierten Disziplinen Fragen neu stellt. Wird die Landeskunde lediglich und ausschließlich als Realienkunde verstanden, deren Aufgabe darin

bestünde, sich auf die Vermittlung von Daten und Informationen zu beschränken, wäre dies in einer translatorischen Ausbildung völlig inakzeptabel, da gerade von der Landeskunde als Disziplin in der Ausbildung zum Kommunikationsexperten eine noch stärker übergreifende Zielsetzung zu erwarten ist. Landeskunde erfüllt eine wichtige Funktion als bindendes Element innerhalb der Ausbildung, doch die Verbindung dieser Aufgaben erscheint auf den ersten Blick widersprüchlich, denn die ihr aberkannte Wissenschaftlichkeit steht im Gegensatz zu der geforderten Bandbreite der Aufgaben, die von ihr erwartet werden. Dass die Vermittlung der Gesamtheit einer Kultur sich uns als ein schier undurchführbares Unterfangen, manchem u.U. als Herausforderung, darstellt, steht außer Frage. Trotzdem muss Landeskunde über die Vermittlung von Daten hinausgehen und interkulturelle Kompetenzen vermitteln. Sie muss daher im Sinne Altmeyers als „problemorientiertes und problemlösendes Tun begriffen werden“.³⁶ Da ihre Wissenschaftlichkeit nicht über ihren Gegenstand definiert werden kann, weil dieser bereits von anderen Wissenschaftsdisziplinen (Wirtschaft, Politik, Geschichte,...) definiert worden ist, muss die Landeskunde ihre wissenschaftliche Eigenständigkeit dort erhalten, darin stimmen wir mit Altmeyer überein, wo sie mit transdisziplinären Wissenschaftsmethoden arbeitet und auf dieser Grundlage eigene Beiträge und Ergebnisse für die Unterrichtspraxis und für die Lösung praktischer Probleme leistet, wobei eine direkte Korrelation zwischen dem zu vermittelnden oder untersuchten Gegenstand und der praktischen Umsetzung besteht.

Da für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung die aufgezeigten Gemeinsamkeiten im Vordergrund stehen, soll im folgenden, dort, wo dies zweckmäßig erscheint, der Doppelbegriff „Kulturwissenschaft/Landeskunde“ verwendet werden.

Wir wissen, dass sich der angehende Translator im Übersetzungsprozess mit zahlreichen komplexen Zusammenhängen auseinandersetzen muss, die eine inter- und multidisziplinäre Arbeitsweise erforderlich machen. So wird er es im späteren Berufsleben sicherlich nicht nur mit gemeinsprachlichen Texten zu tun haben, sondern wird unter Umständen juristische, technische, vielleicht sogar

³⁶ Vgl. ALTMeyer (4/2002, 4)

medizinische Fachtexte übersetzen müssen, d.h. er wird es mit sehr unterschiedlichen Disziplinen und Wissenschaften zu tun haben. Je fundierter seine Ausbildung, umso geringer die Schwierigkeiten, die er bei der Übersetzungsarbeit bewältigen muss. Der Translator wird immer wieder unter Beweis stellen müssen, dass er – über die reine Fakten- und Informationsansammlung hinaus – Kenntnisse zielgerecht umsetzen kann und dass er in der Lage ist, sich immer wieder neue Fragen zu stellen und Verbindungen zwischen den verschiedensten Zusammenhängen herzustellen. Der Translator kann verständlicherweise kein Soziologe, kein Literaturwissenschaftler, Techniker oder Jurist sein. Er sollte jedoch die Arbeitsmethoden dieser Disziplinen kennen und Grundlagen dieser Disziplinen für seine Arbeitssprachen beherrschen. Diese Interdisziplinarität, die letztendlich für jeden professionellen Kommunikationsprozess notwendig ist und das verbindende und unabdingbare Element einer translatorischen Ausbildung darstellt, muss von der Kulturwissenschaft/Landeskunde geleistet werden, unabhängig davon, für welche Bezeichnung wir uns entscheiden. Offen muss hier die Frage nach der Verwirklichung dieser Interdisziplinarität bleiben, sowohl aus didaktischer Sicht als auch aus der Perspektive des Lerners. Die Nutzung einer „Doppelkompetenz“ von Wissenschaftlern, wie sie Uwe Koreik (1995, 191) im Rahmen der deutschen Landeskunde vorschlägt, d.h. also von sprachlich und sozial- oder kulturwissenschaftlich ausgebildeten Lehrenden, ist sicherlich ein Desiderat, das nur bedingt zu erfüllen sein dürfte. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mehrerer Wissenschaftler als Alternative dazu ist wiederum mühevoll und teuer. Ein Ausweg aus diesem Dilemma könnte in der Aufarbeitung konkreter Unterrichtsprojekte liegen, die punktuell zu bestimmten Themenkreisen und in Zusammenarbeit mit KollegInnen unterschiedlicher Disziplinen durchgeführt werden. Diese Frage soll hier jedoch nicht näher erörtert werden.

Viel wichtiger ist es, die Gemeinsamkeit von Landeskunde und Kulturwissenschaft zu bestimmen. Beide Disziplinen haben in einer translatorischen Ausbildung die Aufgabe, Kultur zu vermitteln, wobei Kultur als

„Netz der verschiedenen Bereiche menschlichen Handelns“³⁷ verstanden wird, d.h. als Ganzheit, wie bereits im Zusammenhang mit der Kulturdefinition festgestellt wurde. Die Übernahme dieses erweiterten Kulturbegriffs ist keineswegs gleichzusetzen mit einer Reduktion von Kultur auf den Alltag. Traditionelle Wissensbereiche wie Geschichte, Kunst, Politik, Wirtschaft usw. dürfen nicht zugunsten einer alltagskulturellen Themenzentrierung vernachlässigt werden. Dieser Balanceakt verlangt vom didaktischen Standpunkt nach übergreifenden und systematisierenden Konzeptionen der Kulturvermittlung.

Wir konnten hier nur einige Aspekte erläutern, die bei der Klärung der Definitions- und Abgrenzungsfrage zwischen Landeskunde und Kulturwissenschaft eine Rolle spielen. Das Problem wird mit Sicherheit noch viele Didaktiker beschäftigen und Fragen aufwerfen, die auf jeden Fall ernst zu nehmen sind. Da wir wie Altmeyer den Stellenwert der Landeskunde/Kulturwissenschaft innerhalb einer translatorischen Ausbildung in erster Linie in der Lösung praktischer Probleme und in ihren Beiträgen für die Unterrichtstätigkeit sehen, wollen wir zunächst ihren Vermittlungsgegenstand definieren und die Möglichkeiten ihrer Umsetzung darstellen.

1.4 Vermittlungsgegenstand der Landeskunde

Wir haben bereits einige Schwierigkeiten aufgezeigt, die im Zusammenhang mit der Definition und der Abgrenzung von Landeskunde und Kulturwissenschaft stehen. Dabei ist auch deutlich geworden, welche Funktion die Landeskunde/Kulturwissenschaft innerhalb der translatorischen Ausbildung erfüllen muss. In diesem Zusammenhang müssen wir uns weitere Fragen stellen: Wie kann die Landeskunde diese Schlüsselfunktion übernehmen? Wie kann bei einem derart breit angelegten Bereich die erforderliche Thematik definiert werden, um inhaltlich und methodologisch sinnvoll zu verfahren? Welche Kriterien kann der Dozent bei der Themenauswahl, der Didaktisierung,

³⁷ Vgl. KAIKKONEN (1991, 45) sowie Punkt 1.2 dieser Arbeit

der Vorgehensweise, bei der Verzahnung oder Verbindung zwischen den einzelnen Bereichen und Themen heranziehen?

Zumindest was die Hauptziele dieser landeskundlich angelegten Lehrveranstaltungen in einem Translationsstudiengang betrifft, scheint Konsens zu bestehen. Als primäre Aufgabe kulturwissenschaftlich-landeskundlicher Lehrveranstaltungen wird die Vermittlung von Kulturkompetenz gesehen. Was genau darunter zu verstehen ist, entnehmen wir der Definition M. Ammans (1995), die in translatorischen Kreisen weitgehend Zustimmung gefunden hat:

„Kulturkompetenz ist die Fähigkeit, von der eigenen Kultur und Situation zu abstrahieren, die fremde Kultur in ihrer Besonderheit und im Vergleich zu der eigenen zu betrachten und die dabei gemachten Beobachtungen und Annahmen in einer bestimmten (kommunikativen) Situation ziel- und kulturgerecht anwenden zu können.“³⁸

An dieser Stelle ist es erforderlich, einen Aspekt zu unterstreichen, der unseres Wissens immer noch sehr wenig Beachtung in den Auslegungen und der praktischen Umsetzung der Landeskunde/Kulturwissenschaft in den Curricula der Ausbildung von Translatoren gefunden hat. Es handelt sich, wie Amman treffend sagt, um die Fähigkeit, „von der eigenen Kultur und Situation“ zu abstrahieren, d.h. die Fähigkeit, zunächst von der eigenen kulturellen Einbettung auszugehen, um die fremde Kultur zu verstehen.

Unsere bisherige Unterrichtserfahrung in der spanischen Landeskunde hat gezeigt, dass gerade in diesem Bereich noch ein Defizit herrscht, da die eigene Kultur zu selten als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen herangezogen wird, was sich sowohl in den curricularen Richtlinien translatorischer Studiengänge als auch in den vorhandenen Lehrwerken zur spanischen Landeskunde manifestiert. Dies werden wir in der Lehrwerkanalyse einzelner Landeskundebücher besonders deutlich sehen. Auch die Kontrastivität muss im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Abstraktion in den didaktischen Überlegungen ihren Niederschlag finden, denn nur auf diese Weise kann erfolgreiches Lernen stattfinden. Neben der Einbeziehung der eigenen Kultur

³⁸ AMMAN (1995,79)

als Voraussetzung für die Begegnung mit einer anderen Kultur, spricht hier Amman weitere wichtige Aspekte als Teile der Kulturkompetenz an: die Feststellung der Unterschiedlichkeit oder Andersartigkeit anderer Kulturen und die Notwendigkeit des Kontrastes, d.h. eines vergleichenden Vorgehens, sowie der Einnahme eines anderen Blickwinkels. Und schließlich die praktische „ziel- und kulturgerechte“ Anwendung in der konkreten kommunikativen Situation, d. h., es geht darum, die Normen und Werte der anderen Kultur zu respektieren, wobei Ziele immer wieder neu zu definieren sind, da sie stets kontextabhängig sind.

Parallel zum Begriff der Kulturkompetenz von Amman wird seit Jahren in fast inflationärer Weise von interkultureller Kompetenz bzw. interkultureller Handlungskompetenz gesprochen und interkulturelles Lernen als wesentlicher Bestandteil des Erlernens jeder Fremdsprache betrachtet. Interkulturelles Lernen wird verstanden als "ein Prozess, in dem Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen erworben, Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflusst und verändert werden können, und ein Sich-Bewusstwerden über die eigene und fremde Sprache und Kultur."³⁹ Gemeinsam ist beiden Definitionen, dass sie die Möglichkeit unterstreichen, den Bezug zur eigenen und fremden Kultur immer wieder neu herzustellen und dadurch den Prozesscharakter, der einer Kultur eigen ist, nicht aus den Augen zu verlieren.

Witte (2001, 161f) erweitert die Definition der Kulturkompetenz um den für uns wichtigen Aspekt der „translatorischen Kulturkompetenz“, die ähnlich wie bei Amman definiert wird als „die Fähigkeit, Wissen über Eigen- und Fremdkultur bewusst zu erwerben, mit dem Ziel, Verhalten ziel- und situationsadäquat für den Kommunikationsbedarf zweier Aktanten aus zwei verschiedenen Kulturen zu rezipieren und zu produzieren“.⁴⁰ Im Hinblick auf die didaktische Vermittlung unterscheidet Witte zwischen der allgemeinen und der spezifischen Kulturkompetenz, wobei die erste ein „Bewusstsein für die Problematik intra-

³⁹ Vgl. HOUSE (1994, 85-93)

⁴⁰ WITTE (2000, 161f)

und interkulturellen Kommunikationsverhaltens“⁴¹ darstellt und die zweite auf konkrete Kultur- und Sprachenpaare bezogen ist.

Um die Bedeutung der Kulturkompetenz bzw. interkulturellen Kompetenz in der Translatorik zu verdeutlichen, möchten wir folgendes Beispiel Bretthauers (1987, 216-217) aus dem Mittelmeerraum heranziehen, das uns diesen Kompetenzmangel des hier beteiligten Translators vor Augen führt:

Auf einer Packung Tortellini aus Italien stand als Hinweis für die deutsche Hausfrau, der Inhalt sei für 4 Personen bemessen. Wer diesen Hinweis ernst nimmt und sich nicht auf Erfahrung oder Augenmass verlässt, muss hinterher feststellen, dass die Familie den Mittagstisch hungrig verlässt. Die Menge reicht vielleicht gerade für 2 Personen. In diesem Fall hat der Übersetzer nicht bedacht, dass in Italien die Angaben unter der Voraussetzung gemacht wurden, dass Tortellini – den dortigen Essgewohnheiten entsprechend – als Vorspeise und nicht als Hauptmahlzeit auf den Tisch kommen.

Dem Übersetzer fehlten hier offensichtlich breite Kenntnisse der italienischen Esskultur, denn hätte er sie gehabt oder zumindest bedacht, wäre es nicht zu diesem *cultural incident* gekommen.

Beispiele dieser Art, in denen Aspekte einer Kultur fehlerhaft interpretiert wurden, so dass dadurch die Übertragung in die andere Kultur misslingt, ließen sich noch beliebig aufführen. Eine Auflistung solcher anekdotischen Zwischenfälle, wie sie in der Praxis leider viel zu häufig auftauchen, wäre jedoch wenig sinnvoll. Sie zeigen uns aber mit aller Brisanz, wie wichtig umfassende Kenntnisse der fremden (und der eigenen!) Kultur für die Translation sind.

In diesem Zusammenhang müssen wir uns natürlich die Frage stellen, ob dieses umfassende und breitangelegte Kulturwissen überhaupt quantifizierbar ist. Für die Beschreibung didaktischer Lehr- und Lernziele in der Landeskunde brauchen wir Leitkriterien und Anhaltspunkte, bevor wir an die praktische Umsetzung im Unterricht denken. Woran können wir uns orientieren um *cultural incidents* wie das oben beschriebene zu vermeiden? Gerade im Bereich der Landeskunde/Kulturwissenschaft für angehende Kommunikationsexperten

⁴¹ Ibid.

wäre für jede Sprache, für jede Kultur die Aufstellung einer sog. Kulturgrammatik, wie sie Barbara Löwe (1994, 13-21) verlangt, die einfachste Lösung des Problems und für viele Lehrkräfte landeskundlicher Veranstaltungen äußerst wünschenswert. Allerdings lässt sich eine Kulturgrammatik kaum in einem Lehrbuch komprimieren. Die Erstellung eines solchen Katalogs dürfte sich auch deswegen als nicht ganz einfach erweisen, da die Elemente, welche zur vollgültigen Beschreibung einer Kultur führen, besonders in eher sozialwissenschaftlichen Disziplinen nicht eindeutig definierbar sind, und dies sowohl in intra- als auch in interkultureller Hinsicht. Löwe sieht hier durchaus auch die Gefahr des interdisziplinären Dilettantismus, da die Kompetenz der in der Lehre tätigen Dozenten einerseits auf Erfahrung, andererseits auf einer mehr oder weniger einseitigen Ausbildung beruht. Diese – unverzichtbare – Erfahrung, die für die an Übersetzerinstituten Lehrenden auf einer jahrelangen Verbindung zwischen der übersetzerischen beruflichen Praxis und der Dozententätigkeit beruht, kann jedoch wiederum der beste Garant dafür sein, eine solche Systematik des kulturspezifischen Teils erstellen zu können⁴². Löwes Konzept zur Vermittlung dieser Fertigkeiten ist auf den ersten Blick nachvollziehbar: In einer ersten Stufe dieser kulturspezifischen Ausbildung würde die Bewusstmachung der Mutterkultur erfolgen, später würde „ein systematischer Überblick der Grundzüge ... der Fremdkultur“ vermittelt werden, wobei Löwe in unserem Sinne das „so verachtete Faktenwissen“ (1994, 18) in Fremddarstellung, d. h. durch einen Angehörigen der Fremdkultur, befürwortet. Eine dritte Stufe würde die problemorientierte und kontrastive Erarbeitung kultureller Aspekte beinhalten; schließlich würden in einer vierten Stufe – nachdem die „Grundlage von Wissen, Können und Kriterien gelegt ist“ – die Studierenden aufgefordert werden, „selbst Inhalte und Fertigkeiten in ihrer Mutterkultur und in der Fremdkultur professionell und translationsrelevant zu suchen, zu verarbeiten und anzuwenden“ (1994, 20-21).

Die Umsetzung der Kulturkompetenz des Kommunikationsexperten, und dabei besonders die Art und Weise ihrer Vermittlung, interessiert uns im Rahmen

⁴² Löwe wehrt sich trotzdem vehement gegen den Vorwurf des Dilettantismus: „Der Translator betreibt m.E. nicht Sprachwissenschaft, sondern benutzt ihre Ergebnisse, wieder in Abhängigkeit von seinen Notwendigkeiten; der Translator erstellt auch keine Sprachgrammatik. Dementsprechend ist der Translator m.E. auch nicht zuständig für sozusagen primäre sozialwissenschaftliche Kategorien, Studien oder Forschungen“ (1994, 17).

dieser Arbeit besonders, da hier die Hauptschwierigkeiten und Herausforderungen der kulturwissenschaftlichen/landeskundlichen Didaktik liegen. Aufgrund persönlicher Erfahrung sowohl in der landeskundlichen als auch in der übersetzungswissenschaftlichen Didaktik im Fach Spanisch bin ich – nicht zuletzt auch durch das Feedback der Studierenden, ihre Anregungen und ihre anschließenden beruflichen Erfahrungen – zu der Einsicht gelangt, dass der Landeskunde/Kulturwissenschaft ein vorrangiger Platz innerhalb der Translatorikausbildung gebührt. Dieser Bereich nimmt nicht nur eine dienende Funktion wahr, er erfüllt vielmehr eine grundlegende Aufgabe und stellt eine Hauptsäule in der Translatorikausbildung dar.

Eine Neudefinition der Kulturkompetenz wird in dieser Arbeit nicht angestrebt. Wir wollen vielmehr Möglichkeiten ihrer Vermittlung exemplarisch darstellen, wobei, ausgehend von den oben kommentierten Definitionen von Amman, House und Witte die Kontrastivität eine zentrale Rolle spielt: Verstehen wir nämlich die Kultur als einen Prozess, der sich in ständigem Wandel befindet, müssen wir in unserer Betrachtungsweise diesen Prozesscharakter berücksichtigen, d.h. sowohl diachronisch als auch synchronisch vorgehen und den Vergleich mit anderen Kulturen explizit und implizit miteinbeziehen. Ein Vergleich, der wiederum eine Veränderung der eigenen und der fremden Kultur bewirken kann.

2 Die verschiedenen Ansätze der Landeskunde

Nachdem wir versucht haben, uns dem Definitionsproblem der Landeskunde / Kulturwissenschaft und ihres Vermittlungsgegenstands zu nähern, und wir ihre Bedeutung für die Translatorikausbildung gesehen haben, werden wir die verschiedenen Ansätze der Landeskundendidaktik beleuchten, um ihren Stellenwert in fremdsprachlichen Studiengängen auszumachen, und ihre Entwicklung innerhalb der Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum verfolgen.

Nach Weimann und Hosch (1991, 134-142) lassen sich drei Herangehensweisen der Landeskundemethodik unterscheiden, die allerdings "in der Praxis...selten in ihrer reinen Form vorkommen" (ibd.). Es handelt sich um die kognitive, die kommunikative und die interkulturelle Landeskunde. Inzwischen hat sich ein vierter Ansatz entwickelt, die integrative Landeskunde, die hier aufgrund der Bedeutung, die sie in den letzten 10 Jahren gewonnen hat, ebenfalls erörtert wird. Im Folgenden werden wir diese vier Ansätze vor dem Hintergrund der aktuellen Fremdsprachendidaktik skizzenhaft erläutern. Im Übrigen bedeutet die hier vorgestellte chronologische Reihenfolge nicht, dass ein Ansatz vom jeweils nächsten vollständig abgelöst oder verdrängt wurde. Wir finden in vielen landeskundlichen Lehrwerken Elemente dieser Ansätze einzeln oder nebeneinander. In einigen Fällen lassen sie sich nicht strikt voneinander

trennen, wie dies z. B. bei der kommunikativen und bei der interkulturellen Landeskunde der Fall ist.

2.1 Die kognitive Landeskunde

Im Mittelpunkt der Lehr- und Lerninhalte der kognitiven Landeskunde steht die Vermittlung von Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur. Der Schwerpunkt der kognitiven Landeskunde zielt auf die Aneignung von Wissen und Fakten, das sog. enzyklopädische Wissen, ab. Solch eine Vermittlung enzyklopädischer Kenntnisse geschieht um ihrer selbst willen, ohne einen Zusammenhang zu bestimmten Ausbildungszielen herzustellen. Theoretisch ist landeskundliches Lernen dem sprachlichen Lernen nachgeordnet und kann eigentlich erst im Unterricht mit Fortgeschrittenen stattfinden. Allerdings stellt sich der Anspruch, die Zielkultur in ihrer Gesamtheit zu erfassen, aufgrund der knappen Lehrdeputate, unzureichend qualifizierter Fachkräfte usw. als ein fast undurchführbares Unterfangen dar. Kommen noch unzureichende Sprachkenntnisse der Lernenden dazu, stellt dies die Lehrenden im Hinblick auf die Materialbeschaffung und -aufbereitung sowie die Auswahl geeigneter Materialien vor zusätzliche Probleme.

Thematisch bedient sich die kognitive Landeskunde der Bezugswissenschaften Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie, Geographie und Literaturwissenschaft.

Im Rahmen des Erwerbs einer fremden Sprache berührt laut Erdmenger die kognitive Landeskunde auch das „Sozialwissen, das die Grundlage für korrektes oder zumindest angemessenes sprachliches Verhalten in konkreten Sprech- und Handlungssituationen ist und Wissen über Verhaltensnormen in Alltagssituationen“⁴³. Dieses Wissen wird nicht zuletzt auch durch die bewusste Beschäftigung mit unterschiedlichen Aspekten der fremden Kultur erreicht und dient sowohl zur Orientierung als auch als Hintergrund für sprachliche Kommunikation. Da Erdmenger die Landeskunde stets im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht sieht, ist für ihn die Landeskunde zwar ein

⁴³ ERDMENDER (1996, 25)

„wesentlicher Beitrag zum gegenseitigen Verstehen“⁴⁴, er geht jedoch nicht näher auf die anzuwendenden Methoden ihrer Vermittlung ein.

Im allgemeinen wird an der kognitiven Landeskunde besonders ihr enzyklopädischer Anspruch kritisiert, d. h. den Anspruch, das Ganze fremder Kulturen in seinen einzelnen Teilen erfassen zu wollen. Gerade dieser Aspekt wird auch von Picht kritisiert:

„Alle Manifestationen einer Kultur sind Teile eines Ganzen, deren Gestalt und Bedeutung durch das Zusammenwirken historischer und funktionaler Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten dieser Kultur bedingt sind.“⁴⁵

Eine isolierte Betrachtung dieser Teile aus ihrem Zusammenhang im Unterrichtsgeschehen würde die einzelnen Teile verfälschen, denn sie sind nur in ihren Zusammenhängen richtig zu verstehen. Ein weiterer Kritikpunkt, der damit im Zusammenhang steht, ist der des stetigen Wandels von Kultur. Es ist daher wichtig, Klarheit darüber zu haben, dass eine kognitive Landeskunde keine endgültige Beschreibung von Kultur geben kann, sondern lediglich eine projektartige Annäherung, die weiterer Formulierung von Zielen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts oder anderer Disziplinen bedarf.

2.2 Die kommunikative Landeskunde

Seit Ende der siebziger Jahre hat die Landeskunde eine Neubestimmung erfahren und entscheidend an Bedeutung gewonnen. Die rasante Entwicklung der Medien, mit ihren fast unüberschaubaren Möglichkeiten, uns die Welt näher zu bringen, aber auch die Sprachenpolitik der Europäischen Union und ihrer ausdrücklich erklärten Absicht, die Sprachenvielfalt der Europäischen Union nicht nur zu erhalten, sondern auch zu stärken, haben sicherlich dazu beigetragen.

⁴⁴ ERDMENGER (1996, 26)

⁴⁵ PICT (1989, 55)

Die Auswahl landeskundlicher Inhalte in der kommunikativen Landeskunde orientiert sich verstärkt an den Interessen, Erfahrungen und Kenntnissen der Lernenden. Innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ist diese Landeskunde stark handlungsorientiert: sie soll vor allem dazu beitragen, dass sprachliche Handlungen im Alltag gelingen und alltagskulturelle Phänomene der Zielkultur verstanden werden. Insofern hat sie eine dienende Funktion und ist durch die sprachpraktische Zielsetzung des Unterrichts determiniert.

Dadurch gewinnt im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts das Umfeld sprachlicher Äußerungen entscheidend an Bedeutung: „der Kontext, die Situation, die außersprachlichen und parasprachlichen Mittel wie Mimik, Gestik, Tonfall, Lautstärke usw. – das sprachliche Handeln“ insgesamt wie Biechele und Padrós (1999, 38) in ihrer *Didaktik der Landeskunde* richtig anmerken. Landeskunde wird damit zum integralen Bestandteil des Sprachlernens. Da nun im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag steht, verlieren die Referenzwissenschaften, derer sich die kognitive Landeskunde bediente, an Bedeutung. Die Landeskunde wird in diesem kommunikativen Ansatz um alltagskulturelle Phänomene und Kommunikationssituationen erweitert, um Themen, von denen die Lehrwerkautoren annehmen, dass sie für das Verstehen und Gelingen sprachlicher Handlungen wichtig sind. Diese „handlungsbezogene Landeskunde (...)“ stellt für Gerdes (1984, 13) „Wissen zur Verfügung, das für sprachliche Handlungen in elementaren Lebensfunktionen in der Zielsprachigen Umgebung unmittelbar wichtig ist.“

Im Vergleich zur kognitiven Landeskunde werden in den kommunikativ ausgerichteten Lehrwerken authentische Texte präsentiert, die gleichermaßen informations- und handlungsbezogen sind. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die Grammatik (oder vielmehr die grammatische Korrektheit) in den Hintergrund gerät. Viel wichtiger ist, was der Lerner inhaltlich mitteilt. In der kommunikativen Landeskunde ist die Kenntnis der Alltagskultur der Zielsprache somit ein Referenzwissen, das es dem Sprecher erlaubt, sich „sprachlich angemessen verhalten zu können“ (Biechele u. Padrós, 1999, 50).

2.3 Die interkulturelle Landeskunde

Die kommunikative Didaktik entwickelte sich in den achtziger Jahren zu einer interkulturellen Didaktik, indem sie die Wechselbeziehung zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen verstärkte - vermutlich nicht zuletzt auch aus politischen Gründen: eine wichtige Rolle spielen hier die EU-Erweiterung und die zunehmende Globalisierung der Wirtschaftsmärkte, die verstärkt nach multikulturellen Fachkräften verlangten. Es wird seitdem eine enge Verbindung zwischen sprachlichem und kulturbezogenem Lernen angestrebt. Dies wertet den Status der Landeskunde entscheidend auf, denn neben der kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenz wird Kulturkompetenz als Lernziel anerkannt:

„... es geht um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“⁴⁶

In der interkulturellen Landeskunde rückt damit die Perspektive der Lernenden mit ihren eigenkulturellen Erfahrungen stärker in den Vordergrund der Landekundendiskussion; dies gilt auch für die Kopplung der Landeskunde an die Zielvorgaben der jeweiligen Adressatengruppe. Dadurch wird die Frage nach dem Ziel der Landeskunde neu aufgeworfen. Auf der einen Seite bleibt die Vermittlung von Lexikonwissen bestehen⁴⁷, gleichzeitig gewinnen die interkulturell orientierten Landeskundekonzepte, die eine Wahrnehmungssensibilisierung leisten sollen, erheblich an Bedeutung. Der entscheidende Beitrag der interkulturellen Landeskunde soll darin bestehen, die Lernenden dazu anzuhalten, die eigene und die fremde Kultur besser verstehen und einordnen zu können.

Neben diesem Aspekt der Rückbezüglichkeit des Blickes auf das Fremde und der gleichzeitigen positiven Auswirkungen auf das Verständnis der eigenen Kultur – wobei auch Stereotype und Vorurteile ernst genommen werden

⁴⁶ ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 3/1990

müssen – nennt Pauldrach (1994, 4-15) als weitere Aspekte einer interkulturell verfahrenen Landeskunde die konfrontative Semantik (vgl. hierzu auch 3.3 dieser Arbeit), die von der Erkenntnis ausgeht, dass sich der tatsächliche Bedeutungsumfang von Wörtern erst dann ergibt, wenn man die gesellschaftliche Wirklichkeit hinter den Wörtern mit erarbeitet. Außerdem erweitert er den Gegenstandsbereich der Landeskunde um den Bereich der Alltagskultur und „Leutekunde“.

Innerhalb der interkulturellen Landeskunde ist auch die Arbeit des Finnen Kaikkonen (1991) zu sehen, der für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern eine „erlebte Landeskunde“ fordert und uns seine Vorgehensweise anhand eines 1990 in Finnland durchgeführten Projekts veranschaulicht. Ausgangspunkt seiner Untersuchung ist die Dreiteilung „Wahrnehmen – Verstehen – Handeln“. Die erste Phase beinhaltet die Sammlung von Informationen des Ziellandes und die Förderung der aktiven Wahrnehmung durch unterschiedliche Verfahren. In dieser Vorlaufphase werden die Studierenden für die "Kulturgebundenheit" deutschsprachiger Länder sensibilisiert. Anschließend, in einer zweiten Phase, widmen sie sich der Diskussion und Reflexion und es bildet sich – nach den Worten des Autors – ein systematischer Prozess, in dem Begriffsdeutungen und Verhaltensweisen präzisiert werden. Die dritte und letzte Phase findet ihren Abschluss in einer Exkursion nach Berlin, wo die finnischen Deutschstudenten die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen in einem authentischen Kontext in die Praxis umzusetzen und zu überprüfen.

2.4 Die integrative Landeskunde

Bei der integrativen Landeskunde handelt es sich um ein Landeskundekonzept, das Ende der 80er Jahre im Rahmen des Seminars Deutsch als Fremdsprache der Universität Tübingen erarbeitet worden ist und mittlerweile große Bedeutung für die Weiterentwicklung der Landeskunde gewonnen hat. Die Herausgeber

⁴⁷ Laut Picht (1989) ist es wichtig, Lernziel und Gruppenabhängigkeit nicht aus den Augen zu lassen, damit Landeskunde "nicht zu einer unendlichen Geschichte wird oder zum 'Monster von Loch Ness'", zitiert nach Dietmar Rösler (1994, 64ff)

und Verfasser des Lehrbuchs *„Die Deutschen in ihrer Welt“*⁴⁸, Akademiker und Unterrichtspraktiker, machten darauf aufmerksam, dass die kommunikative und interkulturelle Landeskunde nicht ohne Information und Kenntnisse über die Zielkultur, in diesem Falle Deutschland, auskommt. Sie entwickelten daher ein Konzept, das Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen wie Kunst, Wirtschaft, Politik usw. mit der „Alltags-Landeskunde“ verbindet. Das Interessante an diesem Modell ist die Zusammenarbeit mit verschiedenen Forschern, die kulturkontrastive Untersuchungen in mehreren Bereichen durchführten und ihre Ergebnisse in dem genannten Band veröffentlichten. Sie verglichen die Situation in Deutschland mit der in den USA; anschließend wurden ihre Erkenntnisse für Unterrichtszwecke im Bereich DaF in den USA didaktisiert. Untersuchte Aspekte waren u.a: das Alltagsleben in Deutschland, politische und soziale Strukturen, deutsche Mentalität, Wahrnehmungsmuster anderer Länder und Menschen, Raum- und Zeiterfahrung, unterschiedliche Lebensstile, das Verhältnis von Privat und Öffentlich.

Die Auflistung der verschiedenen Ansätze in der Landeskunde lässt sich noch weiter fortsetzen, eine vollständige Beschreibung dürfte sich dagegen als äußerst schwierig erweisen. Dies liegt daran, dass die Didaktiker zum einen den Begriff „Landeskunde“ unterschiedlich definieren und sie gleichzeitig versuchen, diese Definitionen unterschiedlichen Begründungsansätzen zuzuordnen. So könnten wir noch die entscheidungsorientierte Landeskunde erwähnen, die im Rahmen der Fachsprachenvermittlung eingesetzt und beispielsweise ergänzend zu auslandsbezogenen Wirtschaftsstudien vermittelt wird. Interessant und sehr umfassend ist die von Friz (1991) durchgeführte Kategorisierung der Landeskunde: hier überwiegen Ansätze mit sprachwissenschaftlichen, soziologischen und anthropologischen Aspekten. Der sprachwissenschaftliche Ansatz ist insofern interessant, als er den Kontrast als roten Faden in den Unterricht einbaut. So wird Landeskunde zur Vermittlung der Beziehung zwischen kulturellen Zeichen und Zeichenbenutzern. Der sprachwissenschaftliche Ansatz untersucht außerdem – ausgehend von einer Sammlung von Begriffen und Wörtern in der Fremdsprache und deren Entsprechung in der Muttersprache – die Unterschiede in der Zielkultur. Dabei

⁴⁸ MOG, P. (Hrsg.) (1992)

liegt der Schwerpunkt eindeutig in der Zielkultur und somit in den Sprachschwierigkeiten, die sich aus den Unterschieden zwischen den beiden Kulturen ergeben können. In diesem Sinne dient der sprachwissenschaftliche Ansatz zur Bewältigung der Kommunikation und jenen Sprachschwierigkeiten, die sich aus den untersuchten Unterschieden ergeben. Vertreter dieses Ansatzes sind Lado, Hüllen und Zapp. Parallel zu dem sprachlichen Ansatz ist der pragmatische entstanden, der mit Namen wie Schrey und Gutschow verbunden ist. Diese intendieren eine Entideologisierung der Landeskunde, die auf Tatsachen zu beruhen hat (daher pragmatisch) und die als kontextbezogene Hilfswissenschaft zu verstehen ist. Sie soll der „Interpretation sprachlich-kultureller Probleme“ (Friz, 1991, 12) dienen.

Im Rahmen des Englisch-Unterrichts untersucht Friz noch den sog. politischen Ansatz, in welchem durch den Vergleich mit der Ausgangskultur das politische Urteil der Lernenden geschärft werden soll, mit dem Ziel, die Schüler zur Demokratie zu erziehen. Dem politischen Ansatz untergeordnet ist die Realien- und Institutionenkunde, die sich in erster Linie solcher Themen annimmt, die die Schüler unmittelbar interessieren (Familie, Schule, Freizeit). Erst an zweiter Stelle stehen solche Themen allgemeinerer Art (Institutionen, Presse, Medien). Die Landeskunde bekommt durch den Bezug auf die Realien ihre „Faktizität, ihre Daseinsberechtigung“.⁴⁹

Zum Schluss sei noch auf den anthropologischen Ansatz verwiesen, der sich gezielt auf das Typische der Zielkultur konzentriert um darüber das Wesen der Kultur zu verstehen.⁵⁰

Wir haben uns in diesem Kapitel bewusst auf die wesentlichen Ansätze der Landeskunde beschränkt, um nur die allgemeinsten und wichtigsten Orientierungen vorzustellen, die gleichzeitig auch die richtungsweisenden sind. Das Spannende an der Landeskunde ist, um die Worte Pauldrachs (1994, 15) aufzugreifen, dass die Arbeit nie an einen Schlusspunkt kommt, sondern immer wieder neue Überlegungen und Ausbildungskonzepte gefordert sind und dass

⁴⁹ FRIZ (1991, 27)

⁵⁰ Vgl. hierzu FRIZ (1991, 28)

parallel dazu sich die Inhalte ständig verändern und sich neue didaktische Wege eröffnen⁵¹.

2.5 Beurteilung der verschiedenen Ansätze

Die jeweiligen Benennungen der hier skizzierten Ansätze der Landeskundedidaktik weisen bereits auf die in ihnen verwendeten methodischen Vorgehensweisen hin. So ist es naheliegend, bei der kognitiven Landeskunde von einer realienbezogenen Vermittlungsweise auszugehen, bei der fast ausschließlich mit Fakten, mit Tatsachen und Zahlen über das betreffende Land gearbeitet wird und andere Aspekte diesem Ziel der Faktenvermittlung untergeordnet werden. Dabei besteht die Gefahr einer Ansammlung von Daten, deren Brauchbarkeit für die translatorische Tätigkeit zu hinterfragen ist, insbesondere aufgrund der Tatsache, dass hier keine Verbindung zur Kultur der Lernenden hergestellt wird. Bei einer ausschließlich kognitiv vermittelten Landeskunde sollte daher stets nach der Bedeutung der vermittelten Daten und Fakten für den Translator gefragt werden sowie nach den Inhalten, die auf dieser Grundlage vermittelt werden können und sollen.

Bei der kommunikativen Landeskunde, müssen sprachfördernde Mittel und Methoden im Unterricht eingesetzt werden, die zur Entwicklung und Optimierung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit führen. Obwohl bislang darüber noch keine wissenschaftlich fundierten Aussagen vorliegen, würde man dagegen in der interkulturellen Landeskunde sehr situationsbezogen arbeiten und konkrete alltägliche Beispiel- oder Konfliktsituationen der zwei in Betracht kommenden Kulturkreise vergleichen um das richtige Bewusstsein, die kulturelle Sensibilisierung für das Fremde zu erzeugen. Schon im Jahre 1976 forderte Göhring daher interkulturelle Verfahrensweisen, die zu einer positiven Einstellung zur Zielkultur führen, wodurch der Lernende gleichzeitig sein „Fremdsprachenpotential sehr viel besser (nutzen kann)“ (1976, 189). Auch setzte er die Beschäftigung mit kontrastiven Kulturanalysen und interkulturelles Interaktionstraining an die Spitze der Prioritätenliste.

⁵¹ PAULDRACH (1992, 4-15) nennt die Landeskunde in seinem Aufsatz „eine unendliche Geschichte“.

In der integrativen Landeskunde, wie der Name bereits erwarten lässt, fließen verschiedene didaktische Methoden der integrierten Disziplinen zusammen. Sie rückt von einer rein kognitiven Wissensvermittlung ab und bezieht „emotionale und subjektive Komponenten des kulturellen Fremdverstehens“ stärker mit ein, so Mog und Lundquist⁵², die diese didaktische Richtung in ihren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vertreten. Auch weitere Verfahren wie die konfrontative Semantik kommen in der integrativen Landeskundeform bewusst zum Einsatz. In diesem Zusammenhang leistet auch die Kontrastive Linguistik wichtige Beiträge, die in der Landeskundedidaktik noch zu wenig genutzt werden. Aufgrund der bestehenden Beziehung zwischen Sprache und Kultur sind die sich in der Kontrastiven Linguistik bietenden Möglichkeiten des Sprachvergleichs als Ausgangspunkt unverzichtbar (siehe Kapitel 3 in Teil II dieser Arbeit). Das Potential vergleichender Analysen muss systematischer genutzt werden als dies bisher der Fall war. Der Vergleich muss in der Landeskunde als Königsweg der Erkenntnis betrachtet werden (siehe auch Kapitel 3, Teil I). Erst der Blick auf das Andere schärft den Blick für das Eigene. Insofern ist aus der Sicht des Landeskundedidaktikers der auf die Zielkultur gerichtete Vergleich, bei dem die andere Sprache und Kultur eine Art Hintergrund bildet, nicht nur wünschenswert, sondern unbedingt erforderlich.

Daher ist eine isolierte Beurteilung der erwähnten Ansätze, ohne sie im Zusammenhang mit genau definierten Zielbeschreibungen zu betrachten, wenig sinnvoll, vielmehr kann die Entscheidung für oder gegen einen der Ansätze nur in direkter Abhängigkeit der Unterrichtsziele erfolgen. Wird im Unterricht beispielsweise lediglich die Vermittlung von passivem kulturspezifischem Wissen bezweckt, kann unter Umständen auf die Verwendung der Fremdsprache in den entsprechenden Lehrveranstaltungen verzichtet werden. Die Entscheidung würde hier – nicht zuletzt auch aus ökonomischen Gründen – zugunsten einer kognitiven Landeskunde fallen, die von in den jeweiligen Wissenschaften ausgebildeten Experten (Sozialwissenschaftler, Wirtschaftswissenschaftler, Historiker) und nicht von einem Sprachwissenschaftler erteilt werden könnte. Steht jedoch die

Vermittlung aktiven kulturspezifischen Wissens mit konkreter Handlungskompetenz im Vordergrund, muss auf pragmatische Aspekte, Kulturstandards usw. eingegangen werden und die Arbeit ist im Rahmen der interkulturellen Landeskunde zu sehen.

Aber auch die kommunikative Landeskunde wirft Fragen auf: So erweist es sich als hinderlich, ausschließlich authentische Texte zu verwenden, wie das in der Regel postuliert wird. Dies gilt insbesondere wenn es um die Vermittlung oder Aufarbeitung größerer Zusammenhänge geht, wie Melenk (1988) richtig bemerkt. In seinem Beitrag zur Landeskunde und ihren Bezugswissenschaften setzt er sich für die Didaktisierung landeskundlicher Materialien ein und illustriert seine Forderung mit dem Beispiel der Geschichtsschreibung, da Geschichtsbücher in der Tat nicht ausschließlich aus Quellentexten bestehen. Aber auch in diesem Fall ist keine isolierte Betrachtung des Ansatzes möglich, da unterschiedliche Faktoren berücksichtigt werden müssen: verschiedene Sprachniveaus der Lernenden, die Einbettung der Lehr- und Lerninhalte in größere Zusammenhänge und die spezifischen Lehrziele der Veranstaltung.

In allen Ansätzen bleibt das Problem des in der Landes- oder Kulturkunde verwendeten Kulturbegriffs bislang noch ungelöst. Einigkeit herrscht darüber, dass sich dieser nicht auf die hohe Kultur beschränken darf, sondern alle Äußerungen einer Gesellschaft umfassen sollte. Auch hier stoßen wir DozentInnen auf eine immense Bandbreite an gesellschaftlichen und kulturellen Komponenten der Zielkultur und auf die Schwierigkeit der geeigneten Auswahl für den landeskundlichen Unterricht. Diese Auswahl hängt von Faktoren ab wie Lernkontext, Lernniveau (Anspruch der Texte oder Materialien), Zielgruppe (schulische, akademische oder sonstige Einbettung in Ausbildung), Lehrperson (ist diese Person Muttersprachler oder nicht?), vom institutionellen Rahmen (sind fächerübergreifende Möglichkeiten vorhanden?), und natürlich von den verfolgten Unterrichtszielen, (wofür brauchen die Lernenden die landeskundlichen Inhalte: Müssen sie einen Auslandsaufenthalt vorbereiten oder müssen sie eine für den Beruf notwendige Kommunikationssituation bewältigen? Ist die Landeskunde mit eigenem Stellenwert in einem

⁵² BEHAL-THOMSEN,/ LUNDQUIST-MOG / MOG (1993, 5)

Kommunikationsstudiengang eingebettet oder ist sie nur Teil des Fremdsprachenunterrichts?). Erst wenn diese Fragen geklärt und die erwähnten Faktoren endgültig definiert sind, kann die Entscheidung für einen bestimmten landeskundlichen Ansatz – oder für einzelne Elemente unterschiedlicher Ansätze – getroffen werden.

Zur Methodik der hier aufgeführten Landeskunde-Ansätze ließe sich noch mehr ausführen, dies würde jedoch das konkrete Ziel, das wir hier verfolgen, verfehlen. Unser Augenmerk richten wir bewusst auf die Erschließung der fremden Kultur in ihrer Ganzheit in einer Ausbildung, die zum Kommunikationsexperten führen soll und die sich hauptsächlich mit geschriebenen und gesprochenen Texten beschäftigt. Die Tatsache, dass diese Erschließung der fremden Kultur auch zwangsläufig den Bezug zur eigenen Kultur herstellen muss, hat schon vor Jahren zu der Erkenntnis geführt, dass die Landes- oder Kulturkunde kontrastiv betrieben werden sollte, wie Picht bereits im Jahre 1980 fordert⁵³. Dies könnte den Schluss nahe legen, von einem fünften landeskundlichen Ansatz zu sprechen, von der kontrastiven Landes- oder Kulturkunde, oder gar von einer Vergleichenden Kulturwissenschaft, eine Bezeichnung, die sich bereits in einigen Bildungsrichtungen mit sprachlich ausgerichteten Ausbildungsgängen etabliert hat. Damit wollen wir uns im Folgenden beschäftigen.

3 Die Kontrastivität als Methode in der Translatorik

„Eine Kultur wird immer im und durch den Vergleich zu einer anderen Kultur erfasst und kann auch nur entsprechend vermittelt, ‚unterrichtet‘ werden“ (Ibid., 106). „Fremde Kulturen können zwangsläufig nur durch Vergleich zur Eigenkultur erfahren werden“ (Ibid., 109).

In allen interkulturellen Situationen - und mit denen haben wir es im Fremdsprachenunterricht und in der Vermittlung von Landeskunde/Kulturwissenschaft zu tun - werden bewusst oder unbewusst

⁵³ Vgl. hierzu PICT (1980), Lehr und Forschungsaufgaben einer transnationalen Landeskunde. In: WIERLACHER, A. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 6. 120-132

Vergleiche angestellt. Insofern ist der Vergleich mittlerweile eines der beliebtesten Verfahren interkultureller Landeskunde. B.-D. Müller zufolge kommt man "weder im eigenkulturellen noch im interkulturellen Bereich um das Vergleichen herum. Der Vergleich stellt eine, wenn nicht die kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung dar: Neues, Fremdes wird auf der Vergleichsgrundlage des bisher Erfahrenen integriert" (1986, 85-96).

Der Vergleich hat aber, wie Raddatz (1989) u.a. anmerken, erst ab 1975⁵⁴ explizit an Bedeutung gewonnen und sich in den 80er Jahren als Bestandteil methodischen Vorgehens in der Fremdsprachendidaktik etabliert. 1980 ging Bock in seinen Überlegungen zur Landeskundendidaktik weiter und ersetzte den Begriff des Vergleichs durch den der Empathie, der für ihn die „Fähigkeit darstellt, sich selbst an die Stelle eines anderen zu versetzen, eine Situation so zu sehen, wie der andere sie sehen würde“⁵⁵. Durch diese Fokussierung ändert sich die Art und Weise, wie man fremde Kulturen in der Fremdsprachendidaktik betrachtet, grundlegend, denn bei dieser Sichtweise liegt die Aufgabe der Landeskunde in der Translatorik darin, bei den Lernenden die Fähigkeit zu wecken, die fremde neue Kultur so wahrzunehmen, wie Angehörige dieser fremden Kultur es tun würden.

Diese Überlegungen gaben der Landeskundendiskussion neue entscheidende Anstöße und in diesem Sinne fordert Stephan (1983) im selben Jahr ⁵⁶ - und er stimmt damit mit Schumann (1983, 169-177) überein – eine fremdsprachliche Landeskunde, die auch „deutsche Landeskunde sein muss“:

Der Lernende beginnt eine fremde Gesellschaft und Kultur schrittweise in ihrer Besonderheit wie in ihrer Ähnlichkeit zu identifizieren. Zugleich entwickelt er eine neue Beziehung zu seiner eigenen Gesellschaft und Kultur. Ein so konzipierter Ländervergleich ist ein Vorgang des Erkennens, ist tätige Selbsterkenntnis, die ich als kritische Identifikation bezeichnen möchte“ (Stephan, 1983, 164).

Gerade hier, bei dieser ersten Annäherung an die fremde Kultur im Landeskundeunterricht, liegen die Schwierigkeiten sowohl für die Lernenden als

⁵⁴ Vgl. RADDATZ (1989, 112ff)

⁵⁵ Vgl. BOCK (1980, 149-160)

auch für die Dozenten, da die Mehrheit der Lernenden eher dürftige Kenntnisse über die fremde Kultur mitbringt. Hinzu kommt, dass sie kein klares Bild über die Eigenkultur besitzen. Man könnte sogar sagen, dass sie sich ihrer eigenen Kultur nicht eindeutig bewusst sind. Für die Dozenten dagegen erweisen sich die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit und Unterrichtsmaterialien, die in der Regel diese eigenkulturelle Komponenten nicht enthalten, als unzureichend und inadäquat, um diese Aufgabe erfolgreich erfüllen zu können.

Geht man von der Annahme aus, dass man, wie Stephan verdeutlicht, „schrittweise“ von der eigenen Kultur ausgehen muss, um die fremde Kultur zu betrachten, muss man ständig auf der Hut sein, nicht die Eigenkultur als Maßstab anzusetzen, um der fremden Kultur zu begegnen, da sonst ein verfälschtes Bild der fremden Kultur entstehen könnte. Hier knüpfen die Stuttgarter Thesen an und versuchen, dieser Gefahr aus dem Weg zu gehen, indem sie von der Etablierung eines Gleichgewichts ausgehen, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider zu vergleichenden Kulturen berücksichtigt werden müssen. Für sie muss „landeskundliches Lernen mit dem Ziel transnationaler Kommunikationsfähigkeit, (...) gleichgewichtig bei den Unterschieden und Gemeinsamkeiten beider Vergleichsnationen ansetzen“⁵⁷. Die schwierige Aufgabe für den Fremdsprachenunterricht wird darin gesehen, nicht nur die Beziehung zweier Sprachen vergleichend zu erfassen, sondern die zweier Gesellschaften. Im Sekundarstufenbereich, der fast allen Untersuchungen dieser Zeit zugrunde liegt, bedeutet das konkret, dass sehr häufig als Themenkomplex das Lernfeld der Sozialisation in Familie und Schule empfohlen wird, um eine Identifikation der Schüler mit der Lebensweise Gleichaltriger zu erleichtern. Diese Herangehensweise birgt für diese Zielgruppe wiederum die „Gefahr, dass die Überwindung der eigenen muttersprachlich geprägten Ethnozentrik rasch zu einer empathischen Identifikation mit der anderen Kultur führen könnte“⁵⁸, so Christ in seinen Hornburger Empfehlungen des Jahres 1980. Daher weist Christ auf die Notwendigkeit einer dritten Sprache hin, die als *tertium comparationis* fungieren könnte. In den Stuttgarter Thesen werden analog zu Christ, auch die Vorteile

⁵⁶ Vgl. STEPHAN (1983, 158-165)

⁵⁷ Robert-Bosch-Stiftung (1982, 15)

einer dritten Fremdsprache gesehen, mit deren Berücksichtigung „die Gefahr eines falschen Dualismus der Weltsicht“⁵⁹ vermieden werden könnte.

3.1 Spillners Vergleichsmethode

Einen interessanten Versuch, den interkulturellen Vergleich in eine exemplarische Modellbildung umzusetzen, unternimmt im Jahre 1978 Spillner, der sich auf die Prinzipien der Kontrastiven Linguistik stützt und den Bedarf an exakten Beschreibungsmodellen damit begründet, dass 1. die Landeskunde (er geht von der Frankreichkunde aus) nur vergleichend ermittelt und nur vergleichend richtig eingeschätzt werden kann, und 2. dass Vergleiche mit der fremden Kultur meist „unbewusst und ohne Angabe des Vergleichsobjektes auf dem subjektiven Raster der eigenen Erfahrung erfolgen“⁶⁰. So überträgt Spillner die erprobten Arbeitsweisen der kontrastiven Linguistik auf die Arbeitsfelder der Landeskunde, die er als „strukturiertes soziokulturelles oder sozio-ökonomisches System“ auffasst. Aber statt Oberflächenstrukturen sollen nur solche Elemente miteinander verglichen werden, die „intrasystemar funktional äquivalent sind“ (Spillner, 1978, 159). Um diese Äquivalenzen überprüfen zu können, wählt Spillner die linguistische Rückübersetzungsmethode. D. h., dass „für ein sprachliches Element E1 der Ausgangssprache ... ein Element der Zielsprache E2 nur dann ein Äquivalent sein (kann), wenn bei der Rückübersetzung von E2 mindestens eine der Entsprechungen E1 ist“ (Ibid., 161). Erst nach Feststellung der Äquivalenzrelationen, vor der Aufstellung eines jeden Vergleichs, kommt das Ansetzen interkultureller Tiefenstrukturen, welche die konkrete Realisierung übergreifender Kulturphänomene zwischen zwei verschiedenen Ländern beschreiben. Spillner verweist auf zahlreiche Sachkomplexe, die dafür geeignet sind: Es handelt sich dabei sowohl um kommunikative Handlungsabläufe (wie die verbale und soziale Interaktion bei persönlicher Begegnung, beim Telefongespräch usw.) als auch um nicht verbale Inhalte (Prinzip der Gewaltenteilung, Macht der Gewerkschaften, usw.). Erst nach Beschreibung der gestellten Themen in beiden Kulturen und nach Prüfung der Äquivalenzen kommt der „bidirektionale kontrastive Vergleich“,

⁵⁸ CHRIST (1980, 97-99)

⁵⁹ Robert-Bosch-Stiftung (1982, 15)

wobei die hier beschriebene „Bidirektionalität“ den thematischen Überbau darstellt, der sich auf die Verhältnisse zweier Länder beziehen lässt und damit die Funktion eines *tertium comparationis* ausübt.

Der Beitrag Spillners ist aus mehreren Gründen für den fremdsprachlichen Landeskundeunterricht von Interesse. Hier wollen wir in erster Linie den vergleichenden Aspekt hervorheben, denn nach Spillner kann Landeskunde nur aus einer vergleichenden Perspektive heraus gelehrt und gelernt werden. Dabei sollte landeskundliche Information nicht isoliert geboten werden, sondern eingebunden in die linguistisch-literarische Textarbeit des Sprachunterrichts. „Es ist textorientiert und textsortenorientiert“, denn ginge es nur darum, „landeskundliches Wissen zu speichern, sollten Schüler am besten das statistische Jahrbuch Frankreichs (oder des betreffenden Landes – Anm. der Verfasserin) auswendig lernen.“ (Spillner, 1978, 169). Aber diese Vorgehensweise birgt die Problematik, dass landeskundliche Materialien zeitlich und örtlich gebunden sind und eine Interpretation dieser Faktoren zu berücksichtigen wäre. In diesem Sinne betrachtet Raddatz (1989, 122) Spillners Methode kritisch und weist mit Nachdruck auf die „Gültigkeitsgrenzen“ landeskundlicher Materialien hin. Er verweist darauf, dass jede „Aussage über ein Volk nur für den Zeitraum gilt, für den sie belegt werden kann, dass immer nur bestimmte Gesellschaftsschichten ihr Selbstverständnis artikulieren oder erarbeiten; ferner, dass infolge selektiver Wahrnehmung zwischen reflektierter Dokumentation und der unreflektierten Wirklichkeit ein Missverhältnis herrscht und dass Ideologien alle Lebensbereiche und besonders auch die Sprache einfärben“ (Ibid., 122).

Ein weiterer bedeutender Aspekt aus Spillners Beitrag ist die Bidirektionalität des Vergleichs, denn dadurch versucht Spillner die Gefahr der Einseitigkeit bei der Betrachtungsweise kultureller Erscheinungen zu bannen. Jedoch erkennt er die Schwierigkeiten, die die Rückübersetzung mit sich bringt. Akzeptieren wir die Annahme von Spillner, dass man nur die „intrasystemar funktional äquivalenten“ Elemente einer Kultur vergleichen kann, dann würden wir den landeskundlichen Unterricht nur auf diejenigen Aspekte beschränken, die sich im linguistischen Sinne vergleichen lassen. Diejenigen Aspekte einer Kultur, die

⁶⁰ SPILLNER (1978, 157) und ARNDT/WELLER (1978, 151-178)

keine funktionale Äquivalenz aufweisen, sind aber in der Tat viel zahlreicher als jene, die eine Äquivalenz aufweisen. Von daher ist Spillers Methode für eine interkulturell und kontrastiv ausgerichtete Landeskunde unzureichend.

3.2 Die Schlüsselwortmethode

In Anlehnung an die ursprünglich von R.C. Atkinson (1975) und später für deutsche Englischlerner von Jan H. Hulstijn (1994) vorgeschlagene Schlüsselwortmethode hat H. Christ (1996)⁶¹ diesen Ansatz für den Landeskundeunterricht in Spanisch weiterentwickelt, um eine vergleichende und kontrastive Annäherung an Ereignisse und Tatbestände der Zielsprachigen Kultur zu ermöglichen. Dabei geht Christ davon aus, dass es sich bei den Schlüsselwörtern um „zentrale Einträge im mentalen Wörterbuch“⁶² des Individuums handelt, einer Art psychischer Darstellung des realen Lexikons einer Sprachgemeinschaft, in der sich ein beträchtlicher Teil des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Wortschatzes eines Individuums widerspiegelt. Dieses mentale Lexikon kann auch zur Beschreibung der Interimsprache⁶³ herangezogen werden. Bei der Interimsprache handelt es sich um ein offenes individuelles System, das sich stets in Weiterentwicklung und Aufbau befindet und sowohl von der Ausgangssprache (Muttersprache sowie weitere bereits gut erworbene Fremdsprachen) als auch von der Zielsprache Impulse erhält und somit ständig beeinflusst wird. Christ zufolge ist die Zielsprache durch Lehrwerke, Lehrpersonen, der fremdsprachlichen Grammatik, den Wörterbüchern, den Begegnungen mit Native-Speakern usw. entscheidend am Aufbau dieser Interimsprache beteiligt. Wörter werden auch nicht einfach so wie sie im Wörterbuch mit all ihren Bedeutungen vorkommen, ein für allemal auswendig gelernt, dies geschieht vielmehr im Kontext, d.h. in der Einbettung ihres eigenen kommunikativen Rahmens. Ihr wiederholtes Vorkommen in weiteren unterschiedlichen Kontexten und Situationen ergänzt

⁶¹ CHRIST, H. (1996): „Palabras clave de civilización en la clase de idiomas“. In: Segoviano, Carlos: *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt a.M.: Vervuert. 290-298.

⁶² Ibid. S. 297

⁶³ Auch als Zwischensprache bezeichnet.

ihren Bedeutungshorizont und bereichert dadurch den Wortschatz und die zielsprachliche Kompetenz des Lernalers.

Christ nutzt diese Tatsache für den Landeskundeunterricht im Fach Spanisch gezielt aus, nicht nur, um den sog. „faux amis“ vorzubeugen⁶⁴, sondern um den Schlüsselwörtern unter ‚den Rock zu schauen‘, da uns der Blick auf tiefersitzende Strukturen das Verständnis für die Geschichte, das geographische Umfeld, die Sozialstrukturen und die noch fremde Mentalität eröffnen kann.

Seine Methode führt uns Christ anhand des Begriffes „Provinz“ vor, von dem er eine deutsch-spanische Wortfamilie erstellt und Unterschiede auf der Bedeutungsebene lokalisiert. Die festgestellten Unterschiede führen ihn weit in die Geschichte zurück. Die Entstehungsgeschichte der spanischen Provinzen und die Entwicklung bis hin zu den jetzigen *Comunidades Autónomas* werden damit zum Gegenstand landeskundlichen Unterrichts; dabei stellt der Kontrast zu Deutschland – also die Thematisierung der Unterschiede zwischen den Kompetenzen der deutschen Bundesländer und spanischen *Autonomías* – ein Kontinuum dar, was zu einer deutlichen Differenzierung der Bedeutungsebenen führt.

Obwohl Christ abschließend dafür plädiert, Schlüsselwörter nicht isoliert zu betrachten, sondern diese stets im Kontext zu vermitteln, ist der rote Faden für die Erstellung einer landeskundlichen Unterrichtseinheit nicht deutlich zu erkennen. Zwar sind wichtige methodische Elemente vorhanden, die tatsächlich dazu führen, dass im mentalen Wörterbuch des Lernalers eine solide Grundlage auf der Wort- und Bedeutungsebene entstehen kann. M. E. müssen jedoch Begriffe in ganzen zusammenhängenden Texteinheiten analysiert und betrachtet werden. Denkbar ist daher der Einsatz dieser Schlüsselwortmethode in Lehrveranstaltungen zur Erweiterung der Sprachkompetenz (Textarbeit u.ä.) oder aber auch in einer Art Vorphase der Textanalyse landeskundlicher Texte und Dokumente, die in jedem Falle die Kontrastivität – wie hier gezeigt – mit zu berücksichtigen hat.

Ebenso wie Spillner unterstreicht auch Erdmenger (1996) die Bedeutung des Vergleichs als methodologischer Vorgehensweise in der Landeskunde. In seinem didaktisch orientierten Handbuch „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht“ weist er auf einige methodische Prinzipien für die Erteilung dieses Faches hin und unterstreicht die besondere, wenn auch nicht ganz ungefährliche Bedeutung des Vergleichs:

„Um den Lernenden am Beginn des Sprachlernprozesses eine Häufung von Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen, werden Inhalte behandelt, die die landeskundliche Unterschiedlichkeit vermeiden. Mit zunehmender sprachlicher Ausdrucksfähigkeit wird der Schüler die Differenziertheit verschiedener landeskundlicher Erscheinungen erkennen und die unterschiedliche Ordnung der Umwelt durch die Sprache erfahren“ (Erdmenger, 1996, 65).

Bedauerlicherweise hat Erdmenger in dem Vergleich lediglich eine motivierende Funktion im Rahmen des Sprachunterrichts erkannt. Daher möchte ich zunächst auf Lados semantischen Sprachvergleich eingehen, bevor wir dann unter Punkt 3.5 die Thesen von Witte heranziehen, die unterschiedliche Aspekte des Vergleichs erweitert und weiter entwickelt hat.

3.3 Semantischer Sprachvergleich

Im Bereich der kontrastiven Semantik hat Lado (1957) eine bahnbrechende Arbeit geleistet und Vorschläge zum Kulturvergleich gemacht, aus denen wir einige nützliche Ideen schöpfen können, nicht zuletzt deshalb, weil Lado auch sprachvergleichende Aspekte mit einbezieht. Seine kontrastive Analyse ist im sprachwissenschaftlichen Ansatz eingeschlossen. Mit seinem Buch *Linguistics across cultures* (1957) wurde Lado zum Vorreiter des kontrastiven Ansatzes im Kulturvergleich. Lado geht davon aus, dass man die Sprache eines Landes nicht ohne Kenntnis seiner Kultur erlernen kann und dass diese fremde Kultur über die eigene erschlossen werden kann. Vergleichen kann man die beiden Kulturen erst, wenn man sie ausreichend kennt. Ein Vergleich ist deswegen sinnvoll, weil sich auf diese Weise mögliche Schwierigkeiten vorhersehen lassen, die sich bei der Übertragung kultureller Aspekte auf die fremde Kultur

⁶⁴ Die Beispiele, die er hierbei anführt, sind weit verbreitet: *bar, desayuno...*

ergeben könnten.

Für Lado stellen Handlungen wie beispielsweise das Frühstück Verhaltensfunktionseinheiten in einer bestimmten Kultur dar. Diese Einheiten bestehen aus verschiedenen Elementen (Handelnder, Handlung, Gegenstände, Rahmen, Zweck), die austauschbar sind. Diese Elemente werden als „Gleiches“ und „Verschiedenes“ im Rahmen bestimmter Vorbilder gekennzeichnet, die ebenfalls kulturelle Strukturen sind. Daneben gibt es noch Klassen, die aus Elementen (Personen, Berufe) oder Vorgängen bestehen können. Alle Einheiten, die im Übrigen nicht unabhängig voneinander existieren können, haben:

1. eine Form, die durch Angehörige der entsprechenden Kultur nach ihrer Funktion festgestellt wird (Bsp.: Frühstück: verschiedene Bezeichnungen);
2. eine Bedeutung, die kulturell bestimmt ist und eine Analyse der Welt in der entsprechenden Kultur erfordert, wobei vorgegebene Formen viele Bedeutungen haben können;
3. eine Distribution nach bestimmten Mustern, d.h. Komplexen, an denen verschiedene Zeitzyklen und räumliche Lagen in Bezug auf andere Einheiten beteiligt sind.

„Wenn ein Individuum innerhalb einer Kultur eine signifikante vorgegebene Form an einem vorgegebenen Distributionsort beobachtet, so können wir annehmen, dass sie für ihn einen kulturell vorgegebenen Komplex von Bedeutungen besitzt“.(Lado, 1976, 61)

Die Übertragung besonderer Phänomene in eine fremde Kultur erfolgt durch Beispiele, die Lado ausführlich kommentiert. Dies sei hier kurz anhand des spanischen Stierkampfes erläutert:

Der Stierkampf

- a) Form: Stierkämpfer, Einzelheiten, Sport Spezialausdrücke, Kleidung
- b) Bedeutung: Sport, Unterhaltung, Darstellung von Tapferkeit

- c) Distribution: bestimmte Stierkampfsaison, Arena, besonderes Umfeld, geographische Verteilung

Anhand dieses Beispiels stellen sich uns mehrere Fragen: Wie sieht ein Fremder den Stierkampf? In jedem Falle ganz anders als Einheimische. Die Bedeutung ist – im Falle des Stierkampfes – bei einem Außenstehenden eine völlig andere und kann unter Umständen als grausam eingestuft werden. Wie kommt es bei einem Außenstehenden zur Fehlinformation? D.h., wie kommt es, dass der Deutsche den Stierkampf anders erlebt als der Andalusier? An dieser Stelle greift Lados Bedeutung der Kontrastivität, und so bezieht er den Sprachvergleich der zuvor erwähnten unterschiedlichen Klassen mit ein. Er geht auf Unterschiede in der Klassifikation des Wortes „Tiere“ ein und kommt so auf Behandlungsunterschiede in den verschiedenen Kulturen. „Stier“ hat im Englischen eine andere Klassifikation, eine andere Bedeutung als im Spanischen, so dass nach Lado hier der Grund für die Fehlinterpretation und somit für die Schwierigkeiten bei der Übertragung liegen dürfte.

Anhand dieses und weiterer Beispiele zeigt Lado, dass sich Schwierigkeiten beim Verständnis fremder Kulturen ergeben können, wenn dieselbe Form in zwei Kulturen eine unterschiedliche Bedeutung hat, wenn dieselbe Bedeutung in den untersuchten Kulturen verschiedene Formen aufweist und wenn ein Muster, das offensichtlich die gleiche Bedeutung und dieselbe Form aufweist, eine unterschiedliche Distribution zeigt.

Lado fordert, kulturelle Daten als Quelle für eine Strukturbeschreibung zu sammeln, und er stützt sich dabei auf Informanten sowie auf die Beobachtung der Kultur im ungestörten Ablauf. Lados Informanten sollen die signifikanten Bevölkerungsgruppen repräsentieren. Die Fragen, die sich uns bei diesem Verfahren aufdrängen, sind: Wer kann gewährleisten, dass die Informanten repräsentativ sind? Wie kann Kultur in einer zuverlässigen Art und Weise beobachtet werden? Besteht bei der Verwendung von Stichproben nicht die Gefahr der Verallgemeinerung? Wie kann diese vermieden werden? Auch Lado erkennt, dass die Beschreibung allein nicht ausreicht und dass die Suche nach einer Struktur bislang noch nicht zu einem zufriedenstellenden Ergebnis geführt hat. Er kommt lediglich zu der lapidar anmutenden Schlussfolgerung, dass es

wohl noch einige Zeit dauern wird, bis ein umfassender Vergleich von zwei Kulturen möglich ist.

Welche Elemente aus Lados Methode können für unsere kontrastive Didaktik nützlich sein? Worin liegt die Bedeutung dieses Ansatzes?

Lados Vorgehensweise besteht darin, Begriffe und Wörter in der Fremdsprache zu sammeln und diese mit den möglichen Entsprechungen in der eigenen Sprache zusammenzuführen; mit seinem sprachmethodischen Ansatz versucht er, die Bereiche der Zielkultur ausfindig zu machen, die für Lerner der Zielsprache Schwierigkeiten darstellen. Notwendig ist daher eine kontrastive Analyse sowohl der Ziel- als auch der Ausgangskultur, wobei der Schwerpunkt auf die Zielkultur gelegt wird, da zunächst deren Besonderheiten herausgearbeitet werden müssen. Durch den Kulturvergleich kann der Lerner nämlich für all diejenigen Begriffe, die sich aus den Unterschieden in den Kulturen ergeben, die andersartige Vorstellungswelt der Zielkultur mitlernen. Für diesen Ansatz sind insbesondere solche Begriffe der Zielkultur interessant, die sich für die Kommunikation als hinderlich erweisen könnten.

Im Hinblick auf die Translation ist festzuhalten, dass es sich bei Lados Ansatz um einen semantischen Sprachvergleich handelt, der die Studierenden für bestimmte translatorische Probleme sensibilisieren kann, so dass sein Vorschlag für unsere Zielsetzung durchaus brauchbare Elemente aufweist. Darüber hinaus ist der Effekt der Wortschatzerweiterung und –differenzierung nicht zu unterschätzen (das Beispiel „Stierkampf“ bietet aufgrund der ihm gewidmeten besonderen Berichterstattung in spanischsprachigen Medien zahlreiche Möglichkeiten, die sinnvoll im Rahmen eines kulturkundlichen Unterrichts durchgeführt werden können).

Allerdings hat die strukturalistische Perspektive Lados Kritiker auf den Plan gerufen. Lado ist stark auf sein Endprodukt fixiert, und er interessiert sich nicht so sehr für den Prozess des Vergleichs, welcher zahlreiche Möglichkeiten bietet. Die Quelle seiner Analysen – die Analyse der Bedeutung verschiedener Handlungen – erweist sich zwar als aufschlussreich, sie ist jedoch auch

schwierig, da sie der subjektiven Perspektive unterworfen und daher nicht wertfrei ist. Lados Vorschlag, repräsentative Bevölkerungsgruppen zu befragen, ist in der praktischen Durchführung ebenso schwierig. Außerdem bleiben viele Fragen offen: Wer bestimmt, welche Bevölkerungsgruppen repräsentativ sind? Wie soll man bei der Befragung vorgehen? Usw. usw. Schließlich sei noch auf die von Lado selbst eingeräumte Gefahr der Verallgemeinerung hingewiesen.

3.4 Konfrontative Wortschatzvermittlung

Weitere Methoden zur bewussten Aneignung einer fremden Kultur in der Unterrichtspraxis stellt uns Bernd-Dietrich Müller (1980) in seinem Aufsatz zur „Logik interkultureller Verstehensprobleme“⁶⁵ vor. Müller erhebt in seinen „Ansätzen zur Didaktik konfrontativer Bedeutungsvermittlung“ keineswegs den Anspruch, die Totalität einer Gesellschaft erfassen zu wollen. Vielmehr handelt es sich bei seinen Vorschlägen um „exemplarische Lernsituationen“, die als Anregungen für eine Didaktik kulturkontrastiver Inhalte gedacht sind. Ein erster Ansatz, der von ihm aufgegriffen wird, kann in dem Verfahren des „Kulturassimilators“ liegen, das besonders in den 70er Jahren US-Bürger auf Kulturunterschiede vor deren Auslandsaufenthalten aufmerksam machen sollte und darüber hinaus als pädagogische Hilfe für die Lehrer gedacht war, die ausländische Kinder unterrichten mussten. In erster Linie besteht das Verfahren darin, häufige interkulturelle „Verstehensprobleme“, die zuvor durch Umfragen festgestellt worden sind, in einem Katalog darzustellen und mit verschiedenen alternativen Lösungen zum Zwecke des Selbststudiums zu versehen. Die Bearbeitung des Katalogs mit den entsprechenden Lösungen zeigt dem Autodidakten, ob er für einen Auslandsaufenthalt vorbereitet ist bzw. ob er in der Lage ist, die ihm fremde Kultur zu verstehen und zu assimilieren, was in der Bezeichnung „Kulturassimilator“⁶⁶ zum Ausdruck kommt.

⁶⁵ MÜLLER (1980, 115)

⁶⁶ Diese Vorgehensweise ist nicht zu verwechseln mit der in den letzten Jahren erschienenen und stark verbreiteten einschlägigen Literatur über fremde Kulturen und fremde Länder und die eine Zielgruppe in Augenschein hat, die möglichst rasch Kenntnisse über Sitten und Benimmregeln eines bestimmten Landes erwerben möchte (Touristen, Geschäftsreisende, etc.). Als Beispiel sei nur ein Werk genannt: *Vorsicht Fettnäpfchen* (1985), USA, Parker Pen Company. Die Absicht der Autoren ist, lediglich „ein Bewußtsein, eine Sensibilität für richtiges Verhalten in der Fremde zu wecken“ (S.7). Sie wollen ferner „respektvolles Verständnis für die Unterschiede“ (S. 7) fördern. Trotzdem wirken die im Buch

Als weitere methodische Vorgehensweise für das Verstehen anderer Kulturen nennt Müller die Möglichkeit, „eigene Erfahrung in der eigenen Kultur zu machen“⁶⁷. Dieses Verfahren ist auf B. Wedge zurückzuführen, der bereits Ende der 60er Jahre „Aneignungsstrategien für eine fremde Kultur durch praktische Erarbeitung eigenkultureller ‘contrastive sub-communities‘“ vorschlägt. In Seminaren über Interkulturelle Kommunikation (vgl. auch die Ausführungen unter 2.3 zur interkulturellen Landeskunde) lernen die Teilnehmer nicht nur, eigene Verhaltensweisen zu analysieren, sondern diese mit konkreten Situationen und Subkulturen zu vergleichen. In den anschließend von Studierenden erstellten Referaten wird darüber hinaus die historische Perspektive thematisiert, welche als Erklärung für das Zustandekommen der untersuchten Subkulturen dient⁶⁸.

Auch Osterloh unternimmt einen ähnlichen Versuch mit Deutschlernern. Er lässt seine Schüler Felduntersuchungen in unterschiedlichen Realitätsbereichen durchführen, die in Anlehnung an P. Freire an die eigene Lebenspraxis anknüpfen. Diese Vorgehensweise bietet die Möglichkeit, die erarbeiteten Inhalte zu kontrastieren und in Kodierungen zu bringen. Die Materialgrundlage dient später den Lehrwerkautoren zur Erstellung von geeignetem Unterrichtsmaterial.

In beiden Ansätzen werden nur bestimmte Sprechhandlungstypen funktional genutzt, nicht jedoch der Vergleich von Abstrakta oder Konkreta durchgeführt, ein Aspekt, den Müller, neben der Tatsache, dass sich diese Vorgehensweisen lediglich für offene Unterrichtssituationen eignen, leicht kritisiert. Er schlägt daher eine konfrontative Wortschatzdidaktik vor, die auf Erfahrungen im kulturbezogenen Deutschunterricht basiert und bewusst eine „Thematisierung

ausgesprochenen Benimmempfehlungen pauschal und die Annahmen über die Fremden stereotypisierend. So werden die Südamerikaner implizit als Frauenhelden bezeichnet, wenn einer ledigen deutschen oder amerikanischen Geschäftsfrau empfohlen wird, für den Fall der Fälle “eine nichtvorhandene Familie zu erfinden” und niemals eine “private Verabredung mit einem Verhandlungspartner” zu treffen (S. 35). Auch was die Sitten einzelner Länder betrifft, bleibt das Buch eher anekdotisch. Spanier sind nach wie vor die unpünktlichsten Europäer und die Finnen beenden ein Abendessen mit einem Saunabesuch!

⁶⁷ MÜLLER, B.-D: (1980, 115

⁶⁸ WEDGE (1968, 13)

der hinter den Wörtern stehenden gesellschaftlichen Verhältnissen“⁶⁹ zum Ziel hat. Müllers Vorschlag bezieht sich auf den Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache; er unterteilt seine Vorgehensweise in fünf Schritten, die wir hier kurz skizzieren möchten:

1. Der Lehrer wählt aus jeder Lektionseinheit einen „kulturspezifischen Begriff“ aus, welcher mit verschiedenen zusätzlichen Materialien wie Zeitungstexten, Bildern usw. an die Kursteilnehmer verteilt und in ein Schema als „Schlüsselbegriff“ (vgl. auch die Schlüsselwortmethode in Kap. 3.2) eingetragen wird.
2. Unter diesem Begriff werden dann stichwortartig „situative Bezugsbegriffe“ eingetragen, die eine Verbindung zum vorgegebenen Lektionstext aufweisen. Dies bezeichnet Müller als „Konfrontation I: Erarbeitung des zu erklärenden Begriffs innerhalb des kulturspezifischen Teilganzen einer Lektionssituation“⁷⁰.
3. Die Konfrontation II besteht in der Erarbeitung des historischen Zusammenhangs des Begriffs durch Gegenüberstellung mit einem zurückliegenden Situationskonzept aufgrund weiterer Aussagen, die den Kontext veranschaulichen und die durch den Lehrer eingebracht werden. Dieser Schritt dient zur „Förderung einer historisch ausgerichteten Aneignungshaltung“⁷¹.
4. In einem weiteren Schritt, der erneut die Bezüge zum zuvor Erarbeiteten herstellt und die Förderung übergreifender Lernstrategien beabsichtigt, wird schließlich eine „Gegenüberstellung mit bisher erarbeiteten semantischen Teilganzen“⁷² vollzogen. Es werden Bedeutungsbezüge hergestellt, die über äußere Ähnlichkeiten hinausgehen und die sich erst nach einem Abstraktionsprozess von konkret-situativen Bezügen der zielsprachigen Bedeutungseinheiten herstellen lassen.
5. Erst nachdem dieser Abstraktionsprozess vollzogen ist, kann die sog. „Konfrontation IV: Vergleiche von mutter- und zielsprachigen Begriffssystemen anhand von selbständig erarbeiteten kulturneutralen

⁶⁹ MÜLLER (1980, 116)

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

Oberbegriffen“⁷³ durchgeführt werden. Hierbei ist der Lehrer besonders aktiv, indem er den Schülern auch wieder ergänzend weitere Mittel zur Verfügung stellt (Bilder, Berichte, usw.) und vermittelnd eingreift.

Die zuletzt erwähnte Methode verbindet dreierlei: Zum Einen wird durch die Zuordnung „begrifflicher Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen“ die gesellschaftliche fremde „Wirklichkeit sprachpsychologisch“ erfasst; zum Anderen wird ein „historisch orientiertes Lernverhalten gefördert“, und die muttersprachliche Komponente wird „durch und im Fremdsprachenunterricht (...) durch die Konstruktion von ziel- und muttersprachlichen Bedeutungsbezügen“⁷⁴ hergestellt.

Insgesamt präsentiert uns Müller eine interessante Vorgehensweise, die sich durch ihre Exhaustivität auszeichnet. Diese Methode ist, wie er selbst anmerkt, besonders für den Anfangsunterricht in der Fremdsprache mit jungen Lernern geeignet, da häufige Rückbezüge hergestellt werden und der Unterricht stark vom Dozenten orientiert und getragen wird, ohne dass hierdurch der Einsatz der Schüler und ihre Autonomie beeinträchtigt würde. Die Methode scheint auch besonders geeignet für den Spracherwerb, für den Prozess der Perspektivenübernahme und des Verstehens des anderen, was durch die bewusste Einbindung der historischen Komponente erreicht werden kann.

Auf die Gefahr der Stereotypisierung weist Müller insbesondere beim Vergleich von mutter- und zielsprachigen Begriffssystemen hin. Um das zu vermeiden, schlägt er in seinem 5. Schritt einen breit angelegten Vergleich mit möglichst vielen Dokumenten (Bilder, Tondokumente, Berichte, eigene Dokumente, usw.) aus der Muttersprache vor (vgl. hierzu die Ausführungen zum Tertium comparationis, 5.2.4.5).

Im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit landeskundlichen Inhalten und im Hinblick auf die verfolgten Ziele steht für uns nicht so sehr der systematische Sprachvergleich im Vordergrund, der es ermöglichen würde, historische oder etymologische Zusammenhänge zwischen den verglichenen Sprachen

⁷² Ibid., 117

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

nachzuweisen, da dies eher in sprachwissenschaftlich orientierte Seminare gehören würde. Trotzdem enthält diese methodische Vorgehensweise brauchbare Elemente (starke Einbindung unterschiedlichster Materialien, Erarbeitung des erforderlichen Hintergrundwissens, etc.), die besonders für landeskundliche Lehrveranstaltungen im Anfangstadium geeignet erscheinen, um zum Verständnis anderer Kulturen beizutragen.

3.5 Der interkulturelle Vergleich bei Witte

Der Vergleich stellt bei Wittes Überlegungen zum Erwerb translatorischer Kompetenz die zentrale Arbeitsmethode dar. Nach Wittes Meinung bietet er die besten Möglichkeiten für die Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung einer fremden Kultur. Dabei lehnt sie sich ebenfalls an die bereits zitierten Arbeiten von Müller an, wonach „eine fremde – neue – Kultur immer über den Vergleich zur eigenen – bekannten – Kultur erfasst“⁷⁵ werden kann. In diesem Sinne bildet die Eigenkultur ein „Raster, das Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung der anderen Kultur bedingt.“ Allerdings setzt ein Vergleich immer die Annahme von Vergleichbarkeit voraus, so dass „zwei Phänomene erst verglichen werden (können), wenn auf einer höheren Abstraktionsebene bereits Gemeinsamkeiten zwischen ihnen angenommen wurden“ (Witte, 2001, 78) und diese Phänomene bei mehreren Kulturen die Möglichkeit der Vergleichbarkeit aufweisen, damit eine gewisse universelle Gültigkeit entstehen kann.

Es geht nicht einfach darum, unterschiedliche Elemente aus zwei oder mehreren Kulturen zu vergleichen, sondern vielmehr um den Vergleich einer „Größe, die projektiv aus einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang abstrahiert und als theoretisches Konstrukt universalisiert wird, in der Welt der Erscheinungen auf ihre Variationen hin überprüft wird“⁷⁶. Diese Abstraktionsebene könnte die Funktion eines *tertium comparationis* ausüben, worauf jedoch in Wittes Arbeit nicht näher und ausdrücklich eingegangen wird. Ihre Feststellung, dass zwei „Dinge erst miteinander verglichen werden

⁷⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen von MÜLLER, (1986, 33-84)

⁷⁶ MATTHES, (1992, 77-99), zitiert nach WITTE (2001, 92)

(können), wenn man einen Standpunkt außerhalb der zu vergleichenden Phänomene einnimmt“, lässt jedoch darauf schließen, dass genau das damit gemeint sein muss.

Der Vergleich als Methode der Sozialwissenschaften, in unserem Fall mit dem Ziel, Kulturen bzw. Kulturgrößen zu erkunden, kann nur herangezogen werden, wenn dieser in seiner Vorgehensweise bestimmte universelle Bedingungen erfüllt, die seine Gültigkeit unter Beweis stellen. Da diese Bedingungen in der Literatur noch nicht eindeutig definiert sind und sie eine gewisse Relativität in sich bergen, stellt Witte sechs zu diskutierende Bedingungen zur Diskussion, die der Vergleich erfüllen müsste, um die geforderte Wissenschaftlichkeit zu erlangen:

1. „die Annahme von Vergleichbarkeit
2. die Kulturbedingtheit der Vergleichbarkeit zwischen den Phänomenen
3. die Kulturbedingtheit des Vergleichs als Methode
4. die kulturbedingte Zielorientiertheit jeglicher vergleichender Methode
5. die Kulturbedingtheit der Begriffe, die dem Vergleich zugrunde liegen
6. die kulturbedingte Bestimmung des jeweiligen Phänomens“ (Witte, 2001, 91f).

Dabei wird immer wieder darauf verwiesen, dass die eigene Kultur sowohl den Ausgangspunkt als auch die Vergleichsbasis dieser Vorgehensweise darstellt. Im Hinblick auf die Erfassung von Kulturspezifika hält Witte ferner fest, dass das Vergleichsergebnis vom Zweck („Zielorientiertheit“) und von der Relevanz der zu vergleichenden Phänomene bestimmt wird.

Witte stellt in ihrer Arbeit drei Modellansätze zur Erfassung kultureller Phänomene fest: 1. Oksaars Versuch zur systematischen Erfassung von Kulturspezifika; 2. Sagers Systematisierungsversuch von Kulturemen⁷⁷, die er als Sinnkomplexe auffasst und denen er einen semiotischen Charakter zuweist, und 3. Gerzymisch-Arbogasts Gliederung der Kultur in unterschiedliche Teilsysteme (z. B. Religion, Kleidung usw.), die Witte jedoch aufgrund ihrer terminologischen Ungenauigkeit für unzureichend hält. Ihr eigener Vorschlag für die didaktische Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz geht zunächst von der Problematisierung des Begriffs Kontrastivität aus. Sie unterscheidet

zwischen dem Kontrast als „Gegenüberstellung von zuvor unabhängig voneinander untersuchten Phänomenen“ (Ibid., 184), und dem interaktionistischen Ansatz, dessen Untersuchungsgegenstand die interkulturelle Interaktion ist. Daher versteht Witte die Kontrastivität „nicht als das Nebeneinanderstellen zweier vermutlich 'autonom' existenter und ‚objektiv‘ benachbarter ‚Einheiten‘, sondern als das In-Bezug-Setzen unter konkreter Zielsetzung“ (Ibid., 185) und unter Beachtung des Prozesscharakters interkultureller Situationen. Den Ausgangspunkt ihrer kontrastiven und interkulturell ausgerichteten Analysen bildet die eigene Kultur, welche um informationsorientierte Aspekte ergänzt wird. Witte betont, dass die didaktische Umsetzung u.a. von den Zielinteressen des Ausbildungsinstituts abhängt; in ihrem Falle ist dies die Facultad de Traducción der Universität von Las Palmas. Daher schlägt sie eine Unterrichtseinheit vor, in der es um ein Thema geht, das für die Umwelt und die gesellschaftliche Situation in dieser Region sehr wichtig ist, nämlich den Tourismus. Im Unterricht sollen Bereiche problematisiert werden, die in der Kommunikation häufig zu Missverständnissen führen, aber auch Problemlösungen, die von der Eigenkultur abweichen (Zeit- und Raumauffassung, die Bereiche privat – öffentlich usw.). Exemplarisch werden dann „übersetzungs- und dolmetschrelevante Textsorten“ (Informationsbroschüren, Beschwerdebriefe usw.) übersetzt und besprochen. Anschließend wird eine interkulturelle Situation simuliert, beispielsweise eine Geschäftsverhandlung, aus der sich dann Unterschiede herausfiltern lassen und deren Ausdehnung im Unterricht fallspezifisch zu lösen wäre. Diese Kombination von Simulationen und der Arbeit an schriftlichen Texten ist nach Wittes Meinung besonders gut geeignet, um den Translator für die Kulturspezifik des in Frage kommenden Landes sowie für „konkrete kulturenpaarspezifische Verhaltensweisen“ (Ibid., 182) zu sensibilisieren. Für die Umsetzung dieser Aufgabe würde sich idealerweise das Teamteaching anbieten. Die Zusammenarbeit zweier Dozenten, die jeweils eine der beiden Kulturen repräsentieren, würde die erfolgreiche Umsetzung dieses Vorhabens gewährleisten. Witte spricht sich in ihrer Arbeit uneingeschränkt für den Vergleich aus: sie ist überzeugt, dass „kulturspezifische Phänomene nur im Vergleich zu einer anderen Kultur“ (Ibid., 184ff) lehrbar oder zumindest

⁷⁷ Unter Kultureme werden Kulturspezifika verstanden, siehe Witte: 2001, S. 99ff

verständlich sind, daher muss nach Witte auch die traditionell verstandene Landeskunde, d.h. die kognitive auf Daten und Faktenvermittlung orientierte Landeskunde in „Relation zu einem gesamtulturellen (Verhaltens-) Netz“ (Ibid., 201) gesetzt werden und eine Neuorientierung erfahren. In der Translationsausbildung müsste, wenn man Wittes Gedankengang noch bis zur letzten Konsequenz verfolgt, die Trennung zwischen den sprachlich orientierten Lehrveranstaltungen wie Übersetzen und Dolmetschen und den landeskundlichen Seminaren, bei denen es **nur** um Kulturvermittlung geht, aufgehoben werden. Translation, insoweit stimmen wir Witte zu, muss als interkulturelles Handeln verstanden werden, und dies erfordert die konsequente Berücksichtigung der kulturellen und interkulturellen Ebene, die auch sprachliches Handeln-Können mit einschließen muss. Dass in diesem Zusammenhang auch die Sprachkompetenz eine wichtige Stellung einnimmt, und somit aus didaktischer Sicht auch der Sprachvergleich von hohem Nutzen sein kann, wird uns im 2. Teil dieser Arbeit beschäftigen. In diesem Zusammenhang werden wir die Beziehungen zwischen Sprache und Kultur beleuchten und aus methodischer Sicht auf den Stellenwert und die Chancen des Sprachvergleichs sowohl für die Landeskunde als auch für die Fremdsprachendidaktik im Rahmen einer translatorischen Ausbildung eingehen.

Im Folgenden werden wir uns mit der Frage befassen, wie der Vergleich, und hierbei besonders der Kulturvergleich, für die spätere translatorische Tätigkeit konkret nutzbar gemacht werden kann. Wie kann eine Didaktik der interkulturellen Landeskunde unter Berücksichtigung des Vergleichs umgesetzt werden?

3.6 Die Chancen einer kontrastiven Didaktik interkultureller Landeskunde Spanisch-Deutsch

Vergleiche drängen sich in vielen Disziplinen auf. Obwohl bislang eine Theorie der Komparatistik fehlt, gibt es zahlreiche Gründe, die den Vergleich als Methode rechtfertigen. Vergleiche dienen der Kontrastierung, der Generalisierung oder beiden Zwecken zugleich. Dabei dient die Unterscheidung

der tieferen Erkenntnis einzelner Erscheinungen; die Verallgemeinerung kann zum Verständnis von Zusammenhängen beitragen. Ein Vergleich darf nicht auf eine Anhäufung von Tatsachen reduziert werden, wie dies schon im Zusammenhang mit der kognitiven Landeskunde gefordert wurde, sondern muss im landeskundlichen Unterricht zu einer Erklärung der Ursachen für die feststellbaren Ähnlichkeiten und Unterschiede fortschreiten.

Unter dem Kapitel über die Ansätze der Landeskunde konnten wir die verschiedenen Herangehensweisen kennen lernen, die für die Vermittlung der Landeskunde in Frage kommen. Diese Ansätze bergen sowohl Vorteile als auch Gefahren, wenn es um die Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Unterricht geht. Selbst die hier vertretene kontrastiv betriebene Landeskunde birgt Gefahren, die es im Rahmen des Machbaren zu vermeiden gilt. Daher kann im Grunde keiner der hier skizzierten landeskundlichen Ansätze ohne Einschränkung befürwortet werden. Insgesamt plädieren wir jedoch für eine kontrastiv betriebene interkulturelle Landeskunde, da sie durch den interkulturellen Vergleich das Bewusstsein sowohl für die eigene als auch für die fremde Kultur schärft und ausgehend von der eigenen Kultur einen Zugang zur neuen Kultur eröffnet. Die Vorteile des Vergleichs als methodischer Vorgehensweise sind jeweils in Abhängigkeit der verfolgten Lehr- und Lernziele auf einige der oben beschriebenen Ansätze der Landeskunde – wie z.B. die kommunikative oder kognitive Landeskunde – übertragbar.

Eine Vergleichshandlung erlaubt, dass sich ein Sprecher in einer kommunikativen Situation in die Perspektive seines Gesprächspartners hineinversetzen kann. Erst im Vergleich kann die Einschätzung und Bewertung fremdkultureller Beobachtungen und Erkenntnisse erfolgen, da die eigene Kultur das kognitive Bezugssystem für die Wahrnehmung fremder Kulturen darstellt. Gegenüberstellend-vergleichende Untersuchungen bergen jedoch auch die Gefahr eines wertenden Verhaltens, eine Bewertung der Gegenstände in Kategorien wie 'besser' oder 'schlechter', 'mehr' oder 'weniger', und einige Autoren wie Pauldrach (1992, 12) raten davon ab, den "normalen Vergleich als Instrument zur Erkenntnisgewinnung" einzusetzen. Sie sehen die Rolle des

Vergleichs eher am Ende eines "Verständigungs- und Verstehensprozesses zwischen zwei Kulturen", also als "Ziel" dieses Prozesses.

Unumstritten ist, dass die Kontrastivität nicht auf die bloße Konfrontation von Fakten und Informationen reduziert werden kann. Zu berücksichtigen wäre allerdings, dass am Anfang bei Bekanntem – das können eigenkulturelle Erscheinungen sein – angesetzt werden sollte um dann von der Basis der kulturellen Sicherheit zum Unbekannten überzugehen. Um diesen Bogen zu spannen, ist es von grundlegender Bedeutung, dass in bestimmten Themen gemeinsam mit den Kursteilnehmern kulturelle Überschneidungen gesucht werden, was sich stets als motivationsfördernd erweist. Die Kontrastivität als Methodik des Lernens und Lehrens geht weit über die informative Beschäftigung mit dem anderen Land hinaus. Es sollte nicht nur die fremde Kultur thematisiert werden, sondern auch das Leben von Menschen in einem anderen Land oder in einer anderen Kultur. Landeskunde wird in diesem Projekt damit auch zur "Leutekunde"⁷⁸, die weiterhin kenntnis- und wissensorientiert bleiben sollte.

Entscheidet man sich grundsätzlich für den interkulturellen Vergleich im landeskundlichen Unterricht, so verlangt dies von Lehrenden und von Lernenden sehr viel Einsatz. Zum einem sind die Lehrenden in der Regel auf die Untersuchungsergebnisse benachbarter Wissenschaften angewiesen⁷⁹, wenn sie Themen aus diesen Bereichen kompetent im Unterrichtsgeschehen mit einbringen wollen; dies gilt insbesondere für die Vergleichende Politik- und Literaturwissenschaft oder die Sozialwissenschaften. Der Grund dafür ist in dem Mangel an adäquaten und didaktisierten Lehr- und Lernmaterialien zu suchen. Hinzu kommt, dass Lehrwerke zur vergleichenden Landeskunde so gut wie nicht vorhanden sind und die Landeskunde-Dozenten vielfach nicht über die entsprechenden Kompetenzen und Kenntnisse verfügen. Wie wir anfangs erwähnten, handelt es sich bei den Lehrenden in der Regel um Philologen oder Fremdsprachendidaktiker, die weder in Politikwissenschaft noch in

⁷⁸ Vgl. KRUMM, (1992, 16-19)

⁷⁹ Auf die Doppelkompetenz von Lehrenden wurde bereits hingewiesen. Dozenten, die über Zweifächer wie Politik, Geschichte, Wirtschaft oder Soziologie verfügen, haben mit Sicherheit Vorteile in der

Anthropologie ausgebildet sind, die sich aber trotzdem mit den jeweiligen Kulturen auseinandersetzen müssen. Diese Kontroverse wird jedoch von Bock (1980) als eine Chance gesehen, im Unterricht weitere Quellen, beispielsweise aus der "vergleichenden Politikanalyse", heranzuziehen, die wiederum als „Informationsgrundlage“ angesehen werden können, auf der „landeskundliche Vergleichsstudien aufbauen“ (Ibid. S. 153) könnten. Trotz dieser Schwierigkeiten sprechen sich einige Fremdsprachendidaktiker ebenfalls für die Nutzung dieser Erkenntnisse für landeskundliche Zwecke aus, selbst wenn die Auswertung durch Lehrende erfolgt, die in den entsprechenden Disziplinen keine Experten sind, da es hier um "überprüfbare Teilergebnisse" gehe, deren Nutzung immerhin besser sei als das Verharren in unüberprüfbaren Ergebnissen (Ibid.). Eine Erkenntnis, die allein schon durch die Tatsache überzeugt, dass eine ideale personelle Besetzung mit verschiedenen Experten aus den einzelnen Disziplinen in den entsprechenden Studiengängen äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich sein dürfte.

Schwierigkeiten ergeben sich auch für die Lernenden, insbesondere wenn es um die geeignete Auswahl von Primärtexten⁸⁰ (schriftlicher oder mündlicher Art) geht. Sind nämlich die Verständnisschwierigkeiten der Studierenden beim TextEinstieg zu groß, kann dies die Motivation für die Fortsetzung des Verstehensprozesses erschweren, wenn nicht gar in Frage stellen. Dann muss der Lehrende unterstützende Maßnahmen ergreifen, die den Einstieg erleichtern und interessant gestalten. Zum anderen kann es aber auch für den Lehrenden schwierig sein, eine multiperspektivische Darstellung bestimmter Inhalte zu vermitteln, wenn die Gegenstände seine Kompetenz übersteigen und er nicht immer auf die Einbeziehung von Fachvertretern anderer Disziplinen rechnen darf, was, wie oben aufgezeigt wurde, nur im Idealfall möglich ist. Besondere Schwierigkeiten bereitet die vergleichende Perspektive den Lernenden zwangsläufig dann, wenn es diesen an Kenntnissen über die eigene Kultur fehlt. Dies soll ein Beispiel verdeutlichen, das sich in der Lehrveranstaltung zur Vergleichenden Kulturwissenschaft Spanien in jedem Semester wiederholt. Bei der Behandlung der Unterrichtseinheit zu Institutionen

Durchführung bestimmter Lehr- und Lerninhalte.

⁸⁰ Zu berücksichtigen ist stets das Sprachniveau der Lernenden.

und Gesetzgebung in Spanien werden zunächst Kenntnisse über die deutschen Institutionen und die deutsche Gesetzgebung herangezogen, um den Vergleich zu ermöglichen. Dabei ist immer wieder festzustellen, dass vielen Studierenden das Thema vollkommen fremd ist. Es lässt sich daher leicht erahnen, wie schwierig es sein muss, bestimmte Inhalte (möglichst in der Fremdsprache) zu vermitteln, wenn die Kenntnisse, die als Vergleichsgrundlage dienen könnten, fehlen. Diese Kenntnisse müssen daher zuerst aktiviert werden, bzw. die Studierenden müssen in einem ersten Schritt diese Lücken auffüllen. Ganz anders verhält es sich nämlich, wenn über Dinge diskutiert wird, zu denen die Studierenden eine Beziehung oder einen leichteren Zugang haben. Dies ist in der Regel der Fall, wenn das Thema Essen oder Essensgewohnheiten in Deutschland und Spanien zur Debatte steht, denn da sind ausreichend Erfahrungswerte vorhanden, auf die zurückgegriffen werden kann.

Zusammenfassend sollen bei einer kontrastiv vermittelten Landeskunde folgende Voraussetzungen berücksichtigt werden:

- In einer vergleichenden kontrastiven Landeskunde soll die Kultur als ein System von Symbolen und Bedeutungen im Sinne Robinson/Kaikkonens gesehen werden, in dem Bedeutung, Erfahrung und Wirklichkeit des im Mittelpunkt stehenden Individuums in einem dynamischen Interaktionsverhältnis stehen.
- Fremde Kultur wird durch den Vergleich zur Eigenkultur erfahren;
- Dabei ist der Vergleich die kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung;
- Kontrastive Landeskunde sollte möglichst den empathischen Prozess zur neuen Kultur herstellen, was jedoch nicht mit einer Identifikation mit der Zielkultur gleichzusetzen ist;
- Kontrastive Landeskunde muss dazu beitragen, den Gegensatz zwischen eigener und fremder Kultur überwinden zu helfen, indem sie einen engen Bezug zur Kultur des Landes der Zielsprache und der Ausgangssprache herstellt;
- Der interkulturelle Vergleich muss dabei über bewertende Kategorien wie besser, schlechter usw. hinausgehen und Kulturen gleichrangig behandeln;

- Das Problem der Bidirektionalität und des falschen Dualismus kann durch die Heranziehung eines dritten Elements (z. B. aus einer anderen Kultur oder einer höheren Abstraktionsebene), eines sog. *tertium comparationis*, verhindert werden (vgl. Christ, 28);
- Im Rahmen eines translatorischen Studiengangs muss die kontrastive Landeskunde als Kulturtransfer verstanden werden; es geht also um weit mehr als um die Vermittlung landeskundlicher Termini, vielmehr gilt es, den Translator für die Kulturspezifität der Zielkultur zu sensibilisieren.

Das Zusammenspiel dieser Faktoren geht sicherlich über das hinaus, was die Landeskunde im herkömmlichen Sinne vermitteln und leisten kann; dies gilt besonders für die Erweiterung um die kulturkundliche Komponente und den angewandten Bezug, d.h. das beabsichtigte „Handeln können“ des Translators.⁸¹

Bevor wir uns einer konkreten Unterrichtseinheit widmen, möchte ich im Folgenden eine kurze Analyse einiger Lehrwerke zur spanischen Landeskunde vorstellen; dabei werde ich mich insbesondere auf die didaktische und inhaltliche Aufbereitung dieser Lehrmaterialien konzentrieren und auf die Schwierigkeiten der Umsetzung der Kontrastivität im Unterricht eingehen. Im Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung spielen Lehrbücher eine nicht zu unterschätzende Rolle, da sie die Rezeption der fremden Kultur durch die Lernenden unmittelbar beeinflussen. Da in dieser Arbeit der Vergleich im Mittelpunkt steht, gilt das besondere Interesse der Anwendung der kontrastiven Methode und der Vermittlung von Kulturkompetenzen.

⁸¹ Hier stellt sich erneut die Frage, ob der Begriff Landeskunde nicht durch den der vergleichenden kulturkundlichen oder kulturwissenschaftlichen Studien ersetzt werden müsste wie dies bereits in mehreren Übersetzerstudiengängen, darunter auch in Hildesheim, der Fall ist. Damit wären wir bei der bereits erörterten Frage der Abgrenzung zwischen Landeskunde und Kulturwissenschaft (vgl. 1.3 und 1.4) angelangt. Diese Diskussion kann hier nicht weiter verfolgt werden, denn wir haben bereits abgegrenzt, welche Aufgaben die Landeskunde in der Translatork zu erfüllen und in welcher Beziehung sie zu der Kulturwissenschaft steht. Dieses Problem kann nur von jeder Ausbildungseinrichtung in Abhängigkeit ihrer Zielsetzungen und der curricularen Strukturen der jeweiligen Studiengängen geklärt werden.

4 Kulturkontrastive Landeskunde Spanisch im Unterricht

4.1 Analyse ausgewählter Lehrwerke zur spanischen Landeskunde in Deutschland

Lehrwerke spielen beim Verstehen anderer Kulturen eine wichtige Rolle. Für viele Studierende stellen diese den roten Faden des Unterrichtsfaches, für manche auch den ersten Kontakt zur anderen neuen Kultur dar.

Wir stellen im Folgenden repräsentative landeskundliche Lehrbücher über Spanien, eines davon auch über Lateinamerika, vor, die in deutschen Bildungseinrichtungen den Lehrveranstaltungen zur Landes- und Kulturkunde Spaniens als Grundlage dienen und für solche Studierende konzipiert wurden, die bereits Grundkenntnisse der spanischen Sprache besitzen. Es wurde eine Auswahl aus den auf dem Buchmarkt angebotenen Werken getroffen. Schon an dieser Stelle sei gesagt, dass auf dem aktuellen Buchmarkt kein Lehrwerk zur Verfügung stand, das eigens für den Aufbau von Kulturkompetenzen im Bereich Spanien für die Translatologie konzipiert worden wäre. Aus diesem Grund war im Rahmen der Untersuchung von Bedeutung, inwieweit diese Lehrwerke den hier für den Aufbau der Kulturkompetenz geforderten interkulturellen Vergleich, explizit wie implizit, einbeziehen. Von nicht geringerer Bedeutung war auch die Frage, inwieweit das in diesen Büchern vermittelte Kulturwissen zu der Kultur der Lernenden in Bezug gesetzt wurde, um das Verständnis für die andere Kultur zu erleichtern.

In jedem Lehrbuch, das stand vor der Untersuchung fest, wird das Material zu der anderen Kultur für die Unterrichtszwecke oder aber auch für das Selbststudium adaptiert, ein Vorgang, der in der entsprechenden Fachliteratur als „interkulturelle Translation“⁸² bezeichnet wird. Dabei wird vom Autor des Lehrbuches die „Perspektive der Lernenden bezogen auf die eigene und andere Kultur antizipiert“⁸³. Selbst die Verwendung sogenannter authentischer Texte stellt durch die Auswahl und die Zusammenstellung ganz bestimmter Texte (und keiner anderen) eine Antizipation dar und kann dazu führen, dass

⁸² DONEC (1991, 222-226)

⁸³ ABENDROTH-TIMMER (1997, 76-100)

der Lernende die Perspektive des Autors übernimmt. Durch die Antizipation der Lernerperspektive und der damit getroffenen Vorauswahl an Kulturwissen sowie das *Wie* der Vermittlung, welche für eine zuvor definierte Zielgruppe erforderlich ist, wird auch die eigene Kultur direkt oder indirekt gegenüber der neuen, anderen Kultur abgegrenzt. Da solche in der Fremdsprache verfassten landeskundlichen Materialien in der Regel von Autoren des Zielsprachenlandes (Spanier) verfasst sind, reflektieren sie stets die andere Perspektive. Vom Umgang mit den entsprechenden Materialien und Lehrbüchern im Unterricht hängt es dann letztendlich ab, ob die Lernenden das ihnen dargebotene Kulturbild vervollständigen können und müssen, oder ob sie sich mit der vermittelten Perspektive zufrieden geben.

Die Betrachtung der hier untersuchten Bücher zur spanischen Landeskunde macht deutlich, dass der Vergleich ein unterschiedliches Gewicht hat. In der Tat wird das Potential der Kontrastivität nur in wenigen Büchern bewusst genutzt. Explizite Vergleiche finden sich nur vereinzelt. Dies ist fast ausschließlich in Arbeitsübungen der Fall, die am Ende eines zu bearbeitenden Textes stehen können und in denen die Aufforderung durchweg lautet: Stellen Sie nun einen Vergleich zu ihrem eigenen Land her!

4.1.1 Curso de civilización española (von Sebastián Quesada Marco)

Das 1987/1989 erschienene (von den Inhalten her recht umfangreiche) Lehrwerk ist in 8 Kapitel unterteilt (1. Geographie, 2. Iberische Halbinsel und Weltgeschichte, 3. Die Schaffung des spanischen Staates; Kap. 4 bis 7 widmen sich einzelnen historischen Epochen, und Kap. 8 widmet sich der gegenwärtigen Situation Spaniens, insbesondere der politischen Entwicklung zwischen 1975 und 1985, die sog. „Transición“). Die Ausrichtung aller Kapitel ist stark geschichtlich-literarisch orientiert und ähnelt daher dem Aufbau einer Literaturgeschichte. Obwohl der Autor in seinem Vorwort betont, dass die Identitätsmerkmale der Spanier (die Sprachen Spaniens, die Literatur, Kunst, Institutionen, Wirtschaft, Folklore, Musik, Kunstwerk, Küche, Kino usw.) im

Mittelpunkt stehen, liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der Seite der Literatur, deren Darstellung insgesamt sehr gut und recht umfassend gelungen ist.

Zur Sprache:

Für Studierende philologischer Studiengänge/Hispanisten, die über gute Spanischkenntnisse verfügen, dürfte sich das Lehrwerk als solide Einführung erweisen. Aber gerade darin liegt das Hauptproblem. Denn wenn bereits gute Kenntnisse der spanischen Sprache vorhanden sind und das Studium der Hispanistik aufgenommen wurde, dürften je nach gewähltem Schwerpunkt fachspezifische Darstellungen notwendig sein. Die Sprache, die im gesamten Lehrwerk verwendet wird (nach Angaben des Autors „asequible y conciso“), d. h. einfach und klar in der Ausdrucksweise, mag für Spanischsprechende gut verständlich sein, nicht jedoch für ausländische Spanischstudenten, die Informationen über kulturelle Themen erhalten wollen. Der Autor verzichtet weitgehend auf Fachausdrücke, Fußnoten und einen wie er selbst in seinem Vorwort sagt, „professoralen und enzyklopädischen“ Stil. Trotzdem ist dies durch die starke Straffung einiger Themen nicht immer gelungen, und man wünscht sich an vielen Stellen eine nähere Erläuterung bestimmter Ausdrücke, in Form von Vokabelerklärungen oder als Glossarhilfe in einem Anhang.

Zur Darstellung:

Das Bildmaterial (fast immer in Farbe und in Großformat) ist von hoher Qualität und reichlich vorhanden. Die Erläuterungen werden durch die Illustrationen klar veranschaulicht (dies ist nicht unbedingt die Praxis aller Lehrbuchverlage, die aus Kostengründen gerade an dieser wichtigen Stelle Einschränkungen vornehmen, was sich qualitätsmindernd auswirkt). Das gilt besonders für die geschichtlichen Ausführungen. Hier bekommt man anhand der Illustrationen z. B. einen guten Überblick über die spanische Kunstgeschichte; auch in didaktischer Hinsicht ist dies ein Vorteil, den der Spanischdozent unbedingt nutzen sollte. Die Lehrenden erhalten dadurch indirekt zahlreiche Anregungen für eine Vertiefung der Unterrichtssequenzen, sei es durch Ergänzungen durch

weitere Bildmaterialien oder einfach dadurch, dass im Unterricht in kommunikativer Form auf die Illustrationen eingegangen wird.

Zu den Inhalten:

Im Anschluss an jede Lektion findet sich eine chronologische Tabelle mit den wichtigsten Daten zum behandelten Zeitraum, die als Gedächtnisstütze oder als Vorbereitung auf Tests usw. sehr hilfreich ist. Außerdem gibt der Autor, ebenfalls am Ende jeder Lektion oder Einheit, kurze bibliographische Hinweise, die eine Vertiefung der jeweiligen Kapitel ermöglichen. Graphisch sind diese Anhänge in farbige Rahmen gesetzt, so dass sich diese Hinweise optisch vom Rest der Lektion abheben.

Auf Arbeitsaufgaben sowie auf didaktische Empfehlungen oder Anregungen zur Vorgehensweise für den Lehrenden wird verzichtet.

Im fortlaufenden Text findet sich keine kontrastive oder vergleichende Vorgehensweise/Darstellung. Alle Themen sind aus der Sicht eines Spanienexperten dargestellt, der die Erfahrungswelt ausländischer Lernender in keiner Weise berücksichtigt. Dadurch wirkt die Darstellung einseitig.

4.1.2 España contemporánea (von Haensch/Domínguez / Eguiagaray-Bohigas)

Das noch in einigen deutschen Lehrinstitutionen (vermutlich nicht in seiner Gesamtheit) verwendete Landeskundebuch liegt uns in der zweiten Auflage von 1975 vor. Nach Angaben der Autoren empfiehlt sich dieses Buch besonders für Spanischlehrer und -schüler, Sprachwissenschaftler, Übersetzer und Dolmetscher, die ein besonders Interesse an der spanischen Sprache und Kultur haben. Es soll eine objektive Synthese aller für diese Zielgruppe interessanten Bereiche der „spanischen Geographie, Wirtschaft, Folklore, politischen Institutionen“ usw. bieten. Auf die Schwierigkeiten dieses Vorhabens weisen schon die Autoren in ihrem Vorwort hin und unterstreichen, dass sie sich auf die Darstellung von „Tatsachen und konkreten Daten über Spanien“

beschränken, die ihrerseits „klassifiziert und erklärt“ werden⁸⁴. In diesem Sinne ist demnach auch der Versuch der Autoren zu verstehen, ein Buch zu schaffen, das „klar, unterhaltsam und objektiv“⁸⁵ in der Darstellung ist.

Zur Sprache:

Dieses Lehrbuch könnte aus sprachlicher Sicht Verständnisschwierigkeiten bereiten. Die Sprache ist nicht immer so klar und verständlich, wie dies ursprünglich die Absicht der Autoren war. Auf Fußnoten mit Worterklärungen schwieriger Vokabeln wird weitgehend verzichtet (insgesamt fünf Fußnoten im Kapitel über Geographie, fünf weitere Vokabelerklärungen im Kapitel über die spanische Wirtschaft, in den folgenden Kapiteln beziehen sich die Fußnoten ausschließlich auf weiterführende Literatur und Nachschlagewerke zu einzelnen Themen – eher akademische Fußnoten für den interessierten Lehrenden - sowie auf Rückverweise im Text, deren Anzahl sich jedoch in Grenzen hält). Ein Glossar ist nicht vorhanden, so dass es sich als notwendig erweist, „vokabelunterstützende Maßnahmen“ zu treffen, da ansonsten aufgrund der Materialfülle und der Inhalte die Gefahr besteht, dass ein enzyklopädischer Stil gewählt wird, bei dem der Student sehr schnell seine Lust und Motivation verliert.

Zur Darstellung:

Insgesamt ist die inhaltliche Darstellung durch den fortlaufenden Text, der weder durch Tabellen, graphischen Darstellungen oder Bildmaterial gelockert wird, wenig ansprechend.

Der Text ist erklärend-informativ und didaktisch aufbereitet. Es sind keine weiteren Textsorten eingebunden worden (keine Interviews, keine authentischen Materialien wie Zeitungsartikel o.ä., keine den Leser ansprechenden Werbeprospekte usw.). Auf Aufforderungen zur Weiterarbeit oder auf Hinweise für den Lehrenden wird auch in diesem Buch verzichtet.

⁸⁴ „La presente obra pretende únicamente ofrecer al lector una suma de hechos y datos concretos, clasificados y explicados, sobre España”. HAENSCH et. al. (1975, 5)

⁸⁵ „Hemos procurado realizar una obra clara, amena y objetiva”. Ibid., 5

Lediglich am Ende des Buches findet sich eine bibliographische Tabelle zur Vertiefung und zum Nachschlagen in den einzelnen Bereichen. Die Tabelle ist nach den im Buch behandelten Kapiteln unterteilt, so dass man sich schnell zurechtfindet. Wenn man jedoch von den Hinweisen zur Geographie und zur Sprachgeschichte absieht, ist diese Sekundärliteratur veraltet und besitzt lediglich einen interessanten historischen Charakter, insbesondere was die Beschreibung des spanischen Alltags betrifft.

Insgesamt verfügt das Buch über zwei Karten, eine geographische und eine politisch-administrative, die heute nur noch von historischem Interesse ist, und 9 Schwarz-Weiß-Bilder, die sich im Anhang befinden und ebenfalls aus den 60er Jahren stammen.

Zu den Inhalten:

Den Autoren ist es gelungen, dem interessierten Studenten oder Dozenten eine Synthese aller wichtigen landeskundlichen Bereiche Spaniens zu bieten. Die Vorgehensweise ist enzyklopädisch, die Materialien müssten im Sinne einer interkulturellen Landeskunde um authentische Textsorten ergänzt werden, um motivationsfördernd zu sein. Auf jeden Fall wären weitere Karten und Graphiken sowie die stärkere Einbindung von Bildmaterial von Vorteil gewesen. Ein kontrastives oder komparatives Vorgehen ist in diesem Buch nicht berücksichtigt worden, was natürlich bedauernswert ist⁸⁶.

So verwundert es nicht, dass das Vorhaben der Autoren, ein unterhaltsames Buch zu schreiben (unabhängig von der Tatsache, dass die Materialien veraltet sind), nicht gelingen kann. Verbindet man außerdem darstellungstechnische Aspekte mit den inhaltlichen, ist das Erreichen dieses Zieles schwer vorstellbar⁸⁷. Es wird zwar insgesamt versucht, möglichst die Gesamtheit aller

⁸⁶ An einigen Stellen ist jedoch der Vergleich unumgänglich: So wird im Unterkapitel über das spanische Leben auf die Rolle der Frau in Spanien eingegangen und dabei die besondere Situation, die sich von der anderer Länder unterscheidet, erläutert: "La mujer española tiene menos libertad en todos los órdenes, incluso en el jurídico, que la de otros países". Im weiteren Text wird sehr einleuchtend beschrieben, worin diese Unterschiede bestehen, ohne jedoch dabei auf andere Länder einzugehen. Dieser Aspekt an sich ist nicht unvorteilhaft, da diese Auslassung bestens didaktisch aufgegriffen werden kann. (Ibid., 89)

⁸⁷ Die Beschreibung spanischer Feste und Bräuche kann nur erschwert in der dargestellten Form vermittelt werden. Aus Erfahrung wissen wir nur zu gut, dass für die Darstellung der Festivitäten des 7. Juli in Pamplona eine Beschreibung, wie wir sie hier vorfinden, in keiner Weise ausreichen würde: "El día 7 de julio celebra Pamplona las fiestas de San Fermín. Lo más típico de las fiestas pamplonicas son

landeskundlich relevanten Inhalte darzustellen, und dies in einer ausgewogenen Form, bedenkt man aber die Situation eines Spanischstudenten, der erst im 2. oder 3. Jahr seines Sprachstudiums ist, könnte diese Informationsfülle erstickend sein. Zumal ihm hier keine weiteren unterstützenden Maßnahmen geboten werden (weder visueller noch arbeitstechnischer Art). Daher wäre die Beschränkung auf nur einige Dinge mit beispielhaftem Charakter vorteilhafter gewesen.

Bedenkt man die politische Situation Spaniens in den 70er Jahren, ist den Autoren jedoch durchaus eine unparteiische und objektive Darstellung dieses Zeitraums gelungen.

Betrachtet man aber die Landeskunde nicht nur als die Summe von Informationen und Daten über ein bestimmtes Land und wird der Landeskundeunterricht interaktiv-kommunikativ durchgeführt, ist dieses Buch nicht unbedingt geeignet, um einen lebendigen Landeskundeunterricht zu gestalten. Die Zielgruppe kann nach dieser Analyse nicht konkret definiert werden.

los encierros, que tienen lugar en otras muchas poblaciones españolas. Los pamplonicas, boina calada, pantalón blanco y pañuelo rojo al cuello, corren delante de los toros a través de las calles cerradas al tránsito para este fin. Los toros que han de ser lidiados en las corridas son llevados a los toriles entre sustos y trompicones, a veces de consecuencias trágicas. Hemingway no se perdía ni uno de estos encierros” (Ibid., 97). Zunächst sind zahlreiche Worterklärungen vonnöten: *pamplonica*, *boina calada*, *trompición*, *lidiar*.....Reicht diese kurze Erklärung aus, um das besondere dieses Festes zum Ausdruck zu bringen? Kann sich der ausländische Student vorstellen, was das überhaupt bedeutet? Was hat Hemingway hier zu suchen? Bei der Lektüre tauchen zahlreiche Fragen auf, die der Spanischlehrer ohne Hilfe des Buches versuchen muss, zu lösen. Diese Fragen ziehen sich weiter durch diese Lektion, die hier lediglich beispielhaften Charakter hat, jedoch für das gesamte Buch charakterisch sind.

4.1.3 La España de hoy: Ein landeskundliches Lesebuch für Fortgeschrittene (von Hanns Rainer Butz)

Das 1983 erschienene Lehrwerk behandelt mit unterschiedlicher Gewichtung die Themen: Staat und Kirche, Nationale Einheit und Autonomieproblem, Wirtschaft, Arbeitswelt, Stellung der Frau, Jugendliche, Unterrichtswesen, Tourismus und Kunst. Dabei bildet das 35 Seiten umfassende Kapitel der Autonomien den thematischen Schwerpunkt des Buches. Bei den verwendeten Textsorten wurde auf Vielfalt gesetzt: so finden wir Interviews, Presstexte verschiedener Tageszeitungen, Leserbriefe, authentische literarische Texte, usw., die kaum verändert wurden, um, wie der Autor selbst in seinem Vorwort sagt, „Lehrer und Schüler in die heutige spanische Umgangssprache“ (1983, 6) einzuführen. Dabei wird auf den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Texte (leicht, mittelschwer und sehr schwer) durch besondere Symbole hingewiesen, so dass die Dozenten dies in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen können. Ansonsten wird das Buch dem bereits im Untertitel angepeilten Fortgeschrittenenniveau durchaus gerecht.

Zur Darstellung:

Das Buch ist verhältnismäßig reich bebildert (insgesamt 35 Photographien in schwarz-weiß), daneben finden sich zwei Werbeanzeigen, drei Karikaturen, wie sie in spanischen Tageszeitungen oft vorkommen, vier Karten Spaniens, fünf graphische Darstellungen und die Abbildung zweier Kunstwerke (Guernika von Picasso und ein Bild Dalís). Die Bilder sind sorgfältig ausgesucht worden und unterstützen die Inhalte der jeweiligen Texte recht gut. Da sie aber inzwischen leider sehr veraltet sind⁸⁸, geben sie nicht mehr das Bild des heutigen Spanien wieder.

Die Struktur des Buches ist gut durchdacht und durchgängig beibehalten worden: So wird zunächst ein Text in doppelter Spaltenform vorgestellt, anschließend werden schwierige Vokabeln erklärt oder gegebenenfalls übersetzt, und in einem „Comentario“ hat der Spanischler am Ende noch einmal Gelegenheit zu dem Thema Stellung zu beziehen bzw. die

vorgeschlagenen Aufgaben zu erarbeiten. Zusätzlich findet der Lehrende im Vorwort hilfreiche didaktische Vorschläge zum Einsatz des vorliegenden Landeskundebuchs im Unterricht.

Da es insgesamt wenige graphische Hervorhebungen (lediglich die Überschriften und die verschiedenen Unterteilungen sind fett gedruckt) gibt, wirkt das Buch wenig motivationsfördernd, was aber nichts über die inhaltliche Qualität aussagen soll.

Zu den Inhalten:

Ziel des Autors ist es, dass „Lehrer und Schüler ein Buch in die Hand bekommen, das Einblicke in wesentliche Züge des heutigen, nachfranquistischen Spanien bietet“⁸⁹. Die Texte sind insgesamt inhaltlich sehr ausgewogen. Der Autor berührt viele für den Spanischlerner interessante aktuelle Themen, und es gelingt ihm sogar durch die Auswahl von Texten sehr unterschiedlicher Provenienz, eine große Meinungsvielfalt wiederzugeben⁹⁰, die eine einseitige Darstellung verhindert. Lediglich die Themen Familie, spanischer Alltag, spanische Bräuche und Gewohnheiten kommen fast nicht oder nicht in angemessenem Umfang zur Sprache. Kulturstandards werden gar nicht erläutert. Nur am Rande der Texte erfährt man einige wenige Einzelheiten, die aber in jedem Falle erklärungsbedürftig⁹¹ sein dürften.

Da sich das Buch auf die Gegenwart (nachfranquistische Zeit) beschränkt, dürfte der Schüler oft mit dem Problem des fehlenden Hintergrundwissens konfrontiert werden. Daher wäre in erster Linie ein kurzer historischer Überblick

⁸⁸ Auf das Problem des Veraltens landeskundlicher Materialien ist vielfach hingewiesen worden.

⁸⁹ BUTZ (1983, 6)

⁹⁰ Darauf weist der Autor ebenfalls in seinem Vorwort hin: "Es galt, neben dem Prinzip der Information das der Meinungsvielfalt zu wahren...." (Ibid., 7)

⁹¹ Die Texte bieten zahlreiche Anregungen für die Weiterbehandlung im Unterricht.

wünschenswert; bei einigen Themen auch Zusatzinformationen, ohne die die Texte nur schwer verständlich sind⁹².

Als sehr positiv zu bewerten sind die im Vorwort aufgeführten Benutzungshinweise für den Lehrer. Der Autor bietet verschiedene Möglichkeiten an, mit den Texten umzugehen, so dass der Lehrende zumindest für den Anfang wichtige Anhaltspunkte für den landeskundlichen Unterricht erhält. Auch die Einteilung in leichte bis schwere Texte dürfte für den Dozenten sehr hilfreich sein. Ebenso hilfreich sind die unter dem Obergriff „Comentario“ zusammengestellten Fragen und Aufgaben, die auf jeden Text folgen. Es handelt sich hierbei hauptsächlich um Fragen zum Textverständnis und um Arbeitsanregungen für eine vertiefende Diskussion. Es sind auch einige wenige kontrastive Aufgaben enthalten, die sich auf die Frage beschränken: „wie ist das (diese Situation, dieser Gegenstand) in ihrem Land?“⁹³.

Insgesamt enthält das Buch eine gute Sammlung von für die 80er Jahre repräsentativen Texten, die sich optimal als Diskussionsgrundlage für den Konversationsunterricht oder die Sprechfertigkeit eignen. Als Grundlage für den Landeskundeunterricht an der Hochschule und im Hinblick auf die Vermittlung von Kulturstandards müssen sie jedoch durch andere Materialien und Arbeitsformen ergänzt werden.

4.1.4 Panoramas del mundo hispánico. Algunos aspectos de la realidad hispanoamericana (von Doris Lessig)

Hier liegt uns zum ersten Mal ein Buch vor, das sich mit Lateinamerika beschäftigt. Einschränkend ist jedoch schon der Untertitel. Um die Erwartungen der Studierenden und Lehrenden nicht zu hoch anzusiedeln, wird darauf hingewiesen, dass nur einige Aspekte der hispanoamerikanischen Wirklichkeit dargestellt werden sollen. Der Anspruch, eine möglichst breite Darstellung

⁹² Hintergrundwissen ist – um nur ein Beispiel zu nennen - unbedingt erforderlich bei der Behandlung der Sprachen Spaniens, deren heutige Problematik in dem Buch lediglich angedeutet, aber nicht weiter ausgeführt wird. Hier hätte man gut Beispieltex te einbauen und auf die Besonderheiten eingehen können.

⁹³ Als Beispiel sei hier der Text über die arbeitslosen Olivenernterinnen Andalusiens (S. 92) genannt. Im *Comentario* soll der Schüler über vergleichbare Zustände in seinem Land berichten.

dieses Sprach- und Kulturraums umfassen zu wollen, ist auch u.E. sehr unrealistisch und daher in einem einzigen Buch kaum durchführbar. Das Buch ist nach Angaben der Verfasserin für ein „Kurshalbjahr in der Jahrgangsstufe 13 (Spanischbeginn in Klasse 11) mit dem Themenschwerpunkt Hispanoamerika“⁹⁴ konzipiert worden. Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist sehr unterschiedlich. Auf eine Kennzeichnung wurde aber bewusst verzichtet, um der „Auswahl des Kurslehrers nicht vorzugreifen“⁹⁵. Auch aus diesem Grund wird im Vorwort keine bindende Vorgehensweise empfohlen: Der Lehrende soll die Auswahl der einzelnen Texte je nach Interesse und Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmer vornehmen können. Der thematische Schwerpunkt ist Hispanoamerika mit dessen gegenwärtigen Problemen. Aber auch die präkolumbianischen Zivilisationen bilden einen Schwerpunkt, d. h. dass viele Texte und Dokumente nicht „aktualitätsgebunden“⁹⁶ sind und es somit den Lehrenden erlauben, im Unterricht andere aktuelle Texte mit einzubeziehen.

Zur Sprache und Darstellung:

Wir haben vier Lerneinheiten mit einer unterschiedlichen Anzahl von Texten und einen Anhang mit einem weiteren Text. Darauf folgt eine weitere Einheit mit drei zusätzlichen Texten zu dem erwähnten thematischen Schwerpunkt. In den Lerneinheiten wird keine konsequente Vorgehensweise eingehalten. So erscheinen Arbeitshinweise, Anregungen zum Umgang mit dem Text und zur Textanalyse, Anregungen für die Arbeit im Team und sog. Hausaufgaben.

Viele Texte enthalten Vokabelhilfen in Form einer Erklärung in spanischer Sprache oder bei besonders schwierigen Vokabeln die entsprechende Übersetzung in deutscher Sprache. Die Textzeilen sind durchnummeriert; das erleichtert erfahrungsgemäß Textarbeit und -kommentar im Unterricht. Auf jeden Text folgt eine Fotografie oder eine Zeichnung (Karikatur o.ä.) in schwarz-weiß. Das Bildmaterial ist sehr aussagekräftig und eignet sich für den kommunikativen Unterricht, da es die Sprechkanäle fördert.

⁹⁴ LESSIG (1987, 6)

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Ibid.

Zu den Inhalten:

Die verwendeten Textsorten sind vielfältiger Art und umfassen Presstexte, Texte aus Geschichtsbüchern und soziologischen Untersuchungen, literarische Texte, Lieder, Werbetexte, Interviews, usw. Viele Texte werden von einem aussagekräftigen Bild, einer Graphik oder einer bestimmten Statistik unterstützt. Es findet sich auch ein längerer Presstext in englischer Sprache; besondere Arbeitsanleitungen zu diesem Text (ob er z. B. übersetzt werden soll oder ob er mit dem vorhergehenden Text verglichen werden könnte) finden sich nicht.

Insgesamt bildet die Textauswahl eine gute Materialsammlung, die gelegentlich ungeordnet erscheint. Die Texte sind insgesamt authentisch, d.h. sie wurden nicht adaptiert oder für den Unterricht didaktisiert.

Das Ziel der Verfasserin im Lernbereich Wissen ist es, "eine Reflexion der Probleme ärmerer Länder" (Ibid., 7) zu erreichen. Im Vordergrund ihrer Vorgehensweise stehen Aufgaben zur Informationsaufnahme und -verarbeitung, wobei Textkommentar, -analyse und -wiedergabe eine zentrale Rolle spielen. Die sprachpraktischen Aufgaben, die auf einige (nicht auf alle) Lesetexte folgen, können optional bearbeitet werden und stehen thematisch und sprachlich im Zusammenhang mit den behandelten Themen. Dadurch könnte dieses Buch nicht nur im landeskundlichen Unterricht eingesetzt werden, sondern durchaus auch in einer Übung zur Sprachkompetenz. Sehr positiv ist in diesem Zusammenhang die Anleitung zum Arbeiten mit Texten⁹⁷, in der die Autorin in spanischer Sprache wichtige Hinweise zur Unterscheidung zwischen einzelnen Textsorten gibt.

Eine kontrastive Vorgehensweise ist nicht erkennbar. Einige Arbeitsaufgaben regen zum Vergleich an, jedoch sind keine weitere Kommentare dazu ersichtlich.

⁹⁷ (Ibid., 47): Recomendaciones para el trabajo con textos

Insgesamt bietet das Buch durch die Auswahl der Themen, durch die Vielfalt und unterschiedliche Herkunft der Texte und durch den arbeitstechnischen Ansatz sehr gute Anregungen. Man wünschte sich in diesem Buch lediglich etwas mehr „Ordnung“, die die jeweiligen Ziele leichter erkennen ließe. Dies gilt insbesondere mit Hinblick auf die Zielgruppe, die sich eine solide Arbeitsbasis für die Zukunft erarbeiten soll.

Bei der Schwierigkeit der zu bearbeitenden Problematik ist der Autorin aber ein Werk gelungen, das gute Einblicke in die Realität Hispanoamerikas bietet. Da sie auf eine komparatistische Vorgehensweise verzichtet, ist hier das Fehlen der Lernerperspektive zu bemängeln, die aber durchaus im Unterrichtsgeschehen entwickelt werden kann und muss.

Kulturstandards werden nicht explizit erörtert oder problematisiert. Man muss sie aus den Texten entnehmen oder „zwischen den Zeilen lesen“. Da einige Texte sehr alltagsbezogen sind, könnte die Vermittlung einiger Kulturstandards – in einer sehr verallgemeinernden Form – ansatzweise gelingen.

4.1.5 Panoramas del mundo hispánico. Aproximación a la España de las Comunidades Autónomas (von Doris Lessig)

Diese Einführung in die Autonomen Regionen Spaniens ist ein „Handbuch“, das man als integriertes Sprach- und Sachbuch bezeichnen könnte, d.h. die Vermittlung von Sachwissen, Grammatik und Wortschatz erfolgt in thematischen, abgeschlossenen Zusammenhängen. Die Autorin behandelt schwerpunktmäßig die "Comunidades Autónomas, wie sie sich nach 1975 konstituiert haben; ihre Unterschiede und Eigenheiten sowie historisch-kulturelle Aspekte" (Lessig, 1989, 9) derselben. Ferner behandelt sie Themen (wie Sport, Reisen, Bewerbungen usw.), die besonders junge Menschen interessieren, wodurch zwar thematisch vorgegriffen wird, eine Lernerperspektive aber vom didaktischen Standpunkt her ermöglicht wird.

Zur Sprache:

Eine bestimmte Adressaten- oder Altersgruppe, eine konkrete Schulform oder ein Sprachniveau wird nicht explizit genannt. Die 18 Einheiten, in die das Buch gegliedert ist, enthalten aber eine grammatikalische Progression, so dass bereits Studierende mit geringen bis mittleren Spanischkenntnissen ihr landeskundliches Wissen mit diesem Buch erweitern können. Eine inhaltliche Verbindung zwischen den Einheiten gibt es jedoch nicht. Dadurch hat der Lehrende in der Auswahl seiner Texte und Materialien eine gewisse Freiheit. In diesem Zusammenhang gibt die Autorin bereits im Vorwort einige Anregungen für den Lehrenden zum Umgang mit dem Lehrwerk⁹⁸. Sie verweist auch auf ihre Vorgehensweise und begründet den Aufbau des Buches: So stellt sie von Anfang an klar, dass es ihr wichtig war, authentische Texte einzubringen, auch wenn dadurch schwierige Vokabeln unvermeidbar waren. Zu diesem Zweck ist jedoch ein Vokabelverzeichnis angelegt worden, welches das Auffinden der für den jeweiligen Kontext relevanten Bedeutung erleichtern soll. Einige Möglichkeiten für die Arbeit mit dem Buch werden ebenfalls gleich im Vorwort vorgeschlagen. Auf die Möglichkeiten der Durchführung und Vorbereitung bestimmter Projekte (Bewerbungen, Projektwoche Spanien, Besprechung von Umweltproblemen usw.) wird in knapper Form eingegangen.

Zur Darstellung

Das Inhaltsverzeichnis ist sehr ausführlich und gut gegliedert. Es enthält eine linke Spalte mit den thematischen Schwerpunkten - mit Ausnahme der ersten Einheit ist jede Einheit mit in etwa gleicher Gewichtung und gleichem Umfang einer Comunidad Autónoma gewidmet - und den zu behandelnden Texten und eine rechte Spalte mit den sprachlich-methodischen Schwerpunkten und den Aufgabentypen. Diese Schwerpunkte können auch als Unterrichtsziele im Sprachunterricht betrachtet werden und sind sehr hilfreich für den Lehrenden. Außerdem sind sie sehr breit gefächert und reichen von der Auswertung von Informationsmaterial, der Zusammenfassung von Inhalten und der Analyse bestimmter Sachverhalte bis hin zum Verfassen eines Leserbriefes oder zur Auswertung einer Grafik. Die Aktivitäten sind fast alle text- oder bildbezogen.

⁹⁸ "Es empfiehlt sich deshalb, die Unidad vorbereitend durchzusehen, den Schwierigkeitsgrad zu überprüfen und abzuschätzen, ob sie ganz oder teilweise behandelt werden soll". (Ibid., 10)

Die im Buch enthaltenen Bilder sind auch hier sehr ansprechend und in ausgewogenem Umfang vorhanden (Schwarz-Weiß-Bilder, Karikaturen, Werbeprospekte usw.). Auch enthält das Buch zahlreiche Grafiken und Karten, die alle motivationsfördernd sind.

Die Texttypologie ist in diesem Buch sehr abwechslungsreich. Bis auf wenige Ausnahmen sind fast alle Texte authentisch. Die Textsorten, die hier überwiegen, sind Presstexte, Leserbriefe, Geschichtsdokumente, Werbetexte und -plakate, Geschäftsbriefe, Formulare, Reisepläne und -prospekte, literarische Texte usw.

Zu den Inhalten:

Es wurde stets versucht, eine möglichst breite Palette an Informationen zu den jeweiligen Comunidades zu liefern, auch wenn die Autorin in ihrem Vorwort davor warnt, die Erwartungen an die Vollständigkeit der Themen zu hoch anzusiedeln. In den vorgeschlagenen *Actividades* ist noch einmal für den Lernenden die Möglichkeit gegeben, bestimmte Sachverhalte zu ergänzen und durch entsprechende Anleitung zu vertiefen. Aufgaben zum Üben entsprechender grammatikalischer Elemente und zur Erweiterung des erworbenen Wortschatzes sind ebenfalls in ausreichendem Maße vorhanden.

Eine kontrastive Vorgehensweise ist nicht ersichtlich. Nur in wenigen Aufgaben fordert die Autorin die Studierenden dazu auf, internationale Statistiken zu vergleichen. Sie geht jedoch nicht näher darauf ein. Interessant wäre an diesen Stellen – beispielsweise wenn es um die vom Aussterben bedrohten Tierarten Extremaduras geht, um nur eines von vielen Beispielen zu nennen – das Ausnutzen der Betroffenheit oder des Weiterfragens an die fremde und an die eigene Kultur oder Umwelt, da wir es hier vermutlich mit einer vergleichbaren Situation zu tun hätten, die aber kulturspezifisch anders ausgeprägt sein dürfte.

Insgesamt ist das Buch aber für den Landeskundeunterricht aus zwei Gründen

sehr empfehlenswert: 1. durch die Auswahl und die Aktualität der Themen, 2. durch die vielseitige Darstellung und die Vielzahl unterschiedlicher Textsorten.

Bedauerlich ist in diesem Buch das Fehlen der Kontrastierung, die vom Lehrenden eingebracht werden muss, sowie das Fehlen von Fußnoten, die eine effizientere Wortschatzarbeit ermöglichen würden. Eine konkrete Adressatengruppe wird ebenfalls nicht definiert.

4.1.6 Buscando España (de Belén Moreno de los Ríos)

Dieses Buch wurde erstmals im Jahre 1991 in einer vom spanischen Kultusministerium geförderten Lehrbuchreihe veröffentlicht. Es ist nach Angaben des Ministeriums die Antwort darauf, dass sich unter den Lehrwerken zur spanischen Sprache keines findet, das den geschichtlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Hintergrund Spaniens so schildert, dass Spanien in seiner Vielfalt verstanden wird. Die thematische Grundlage bilden die *Comunidades Autónomas*. Diese ziehen sich als Leitfaden durch das ganze Buch und bilden gleichzeitig den Gegenstand der jeweiligen Kapitel. In einem ersten einführenden Kapitel wird die Entstehungsgeschichte der autonomen Regionen Spaniens sowie deren geschichtlicher Hintergrund dargestellt.

Zur Sprache und Darstellung:

Diese in einfacher und verständlicher Sprache geschilderte Erklärung wird mit übersichtlichen und farbigen Karten in sinnvoller Weise optisch ergänzt. Überhaupt ist die äußere Gestaltung des Buches sehr ansprechend und ausgewogen. Die in ihm enthaltenen Bilder sind fast alle im Großformat wiedergegeben, so dass man gute Eindrücke der verschiedenen spanischen Landschaften gewinnt. Ansonsten finden sich aber außer den bereits erwähnten Karten, die für die jeweiligen Regionen nochmals abgedruckt werden, keine weiteren visuellen Einheiten.

Zu den Inhalten:

Die thematische Unterteilung der *Comunidades* richtet sich nach deren Verschiedenartigkeit. So wird z. B. im Falle Galiciens speziell auf deren Zweisprachigkeit sowie auf deren besondere Geschichte der Auswanderung eingegangen; diese Unterkapitel fallen für andere *Comunidades* verständlicherweise weg. Im Falle Madrids spielt der besondere Hauptstadtcharakter eine Rolle, usw. Diese Form der Darstellung erscheint sehr sinnvoll, zumal stets versucht wird, mehrere Aspekte, beispielsweise die Architektur bestimmter Landstriche, das Klima und die Geographie aber auch Themen wie die Kunstgeschichte oder die wirtschaftliche Situation, miteinander zu verbinden. Dabei bleibt die Sprache stets verständlich: auf komplizierte syntaktische Verbindungen wird weitgehend verzichtet und Wörter, die die Autorin für schwierig hält, werden als Fußnoten erklärt. Zusätzlich finden wir im Anhang ein viersprachiges Glossar.

Mit Ausnahme der Bilder finden sich keine Originaltexte oder authentische Materialien. Der fließende Text ist didaktisiert worden. Auf die Vermittlung von Kulturstandards wird gänzlich verzichtet.

Fazit: Man bekommt hier ein schön illustriertes Buch in die Hand, das leider keinerlei Hinweise für den Lernenden enthält⁹⁹. Arbeitsaufgaben, Übungen oder Aufforderungen zur Weiterreflexion sind genauso wenig vorhanden wie eine Liste oder Empfehlungen weiterführender Literatur. Auf der letzten Seite des Buches finden wir lediglich einige Orientierungen / Hinweise für die Lehrenden in Bezug auf die Arbeit mit diesem Buch. Es handelt sich um klassische Aufgaben zum Hör- und Leseverständnis und zur Inhaltswiedergabe, wie sie im herkömmlichen Sprachunterricht praktiziert werden. Die Verfasserin weist auf das eigenständige Nachschlagen in ergänzenden Materialien hin, gibt jedoch nicht an, um welche Materialien es sich dabei handeln könnte. Eine Tabelle, in die der Studierende Daten (Wirtschaft, Geschichte, Landschaft, Bevölkerung, usw.) zu den jeweiligen Regionen eintragen soll, findet sich als Faltblatt im

⁹⁹ So beschränkt sich die Einleitung auf ein Vorwort der Leiterin für Kulturelle Zusammenarbeit des Spanischen Kultusministeriums, dessen dritter und letzter Satz folgendermaßen lautet: “Se trata, en efecto de un libro que ofrece información sobre aspectos históricos, políticos, económicos y culturales de nuestro país buscando su diversidad a través de las diferentes comunidades que lo conforman, de las que presentamos los elementos sobresalientes, aquellos que mejor sirven para caracterizarlas ante el

Buch.

4.1.7 Aproximación a España – Cultura (Juan José Ruiz Jiménez)

Das von Ruiz Jiménez im Jahre 2000 veröffentlichte Lehrbuch ist für fortgeschrittene Lerner konzipiert. Es umfasst 16 Kapitel, die nach Angaben des Autors in ca. 45 Unterrichtsstunden – auch im Rahmen eines Intensivkurses – bearbeitet werden können. Eine autodidaktische Bearbeitung, „mit Hilfe eines guten Wörterbuchs“, so der Autor selbst im Vorwort des Buches, ist ebenfalls möglich. Trotzdem ist das Buch eindeutig für die sog. Sommer-Intensivkurse der Universität Granada konzipiert worden, wie der Autor in seiner Einführung bemerkt. Diese Kurse sind stark lernerzentriert und sehr reduziert, dadurch sind optimale Voraussetzungen für die Vermittlung landeskundlichen Wissens gegeben.

estudiante extranjero que se acerca por primera vez a nuestra geografía.” (1991, 7)

Zur Sprache:

Die Originaltexte enthalten eine kleine Anzahl von Fußnoten mit Wortschatzerklärungen. Angesichts des beabsichtigten Niveaus (etwa Mittelstufe) dürfte die Auswahl ausreichen. Als nachteilig erweist sich das Fehlen der bibliographischen Angaben der Zusatztexte (Quelle, Datum, usw.). Die Verständnisfragen sind nicht sehr anspruchsvoll, könnten jedoch dem Selbststudium dienen.

Zur Darstellung und Aufbau:

Die 16 Kapitel, die geographische, geschichtliche, soziopolitische, wirtschaftliche und kulturelle Aspekte umfassen, haben alle den gleichen Aufbau: Einführender didaktischer Text, zusätzliche Originaltexte mit Verständnisfragen (Toeffelfragen) und Arbeitsanleitungen, die sowohl mündliche als auch schriftliche Übungen beinhalten und fast immer vergleichender Art sind. Am Schluss eines jeden Kapitels finden sich eine Kurzzusammenfassung und eine Auswahl weiterführender Literatur.

Positiv zu bewerten ist außerdem die Ausgewogenheit der graphischen Darstellungen, welche im Unterricht motivierend eingesetzt werden können.

Interessant sind die Arbeitsanleitungen, die in der Gruppenarbeit optimal eingesetzt werden können, sowie die weiterführenden Literaturangaben, die aber aufgrund des sprachlichen Schwierigkeitsgrads ausschließlich fortgeschrittenen Studierenden von Nutzen sein dürften.

Zu den Inhalten:

Der Autor versteht die Kapitel und die implizierte thematische Progression lediglich als Leitfaden. Idealerweise soll der Dozent mit den Teilnehmern vor Beginn des Kurses eine Präferenzliste mit all den Themen erstellen, die für die Studierenden von Interesse sind und die das Herstellen von Parallelen oder Vergleichen zur eigenen Kultur ermöglichen. Dadurch wird das vom Autor beabsichtigte Eintauchen in die spanische Kultur erst möglich.

Insgesamt enthält das Buch eine interessante, multiperspektivische und aktuelle Auswahl an Texten aus jedem für Spanien relevanten Themenkomplex. Zu wenig Raum finden lediglich die Kulturstandards. Diese werden nur punktuell im Zusammenhang mit einigen Themen wie dem Tourismus oder der spanischen Gesellschaft behandelt.

Schlussfolgerung:

Wir haben hier nicht alle auf dem Markt angebotenen Lehrwerke zur spanischen Landeskunde untersuchen können, sondern nur eine repräsentative Auswahl getroffen. Es lässt sich feststellen, dass die Werke bei der Themenauswahl unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Dabei überwiegen eindeutig solche Lehrwerke, die Bereiche aus der sog. hohen Kultur (Literatur, Kunst, Musik) thematisieren. Die Alltagskultur – und damit das Problematische und Kritikwürdige einer Kultur – kommt nur in wenigen Lehrbüchern zur Sprache. Wie bereits am Anfang vorweggenommen wurde, wird der bewusste interkulturelle Vergleich nur in den Arbeitsübungen verwendet, ohne dass dabei weiterführende Überlegungen angestellt werden. In keinem der untersuchten Lehrwerke finden sich Verweise auf die Ausgangskultur, d.h. auf die deutschsprachige Kultur. Es erscheint daher fraglich, ob man nur durch den Einsatz dieser Landeskundewerke ausreichende Kulturkompetenzen erlangen kann. Da alle Werke auf exemplarische Übersetzungen oder interkulturell ausgerichtete Übungen (Simulationen z. B.) verzichten, ist ihr Einsatz in einem Translatorik-Studiengang nicht empfehlenswert, insbesondere dann, wenn man die Kontrastivität als Arbeitsmethode in den Vordergrund stellen will.

4.2 Aproximación al mundo hispánico. Einführung in die Landeskunde Spaniens und Lateinamerikas (von Conchita Otero)

Zur Entstehung eines Lehrbuchs für die spanische Landeskunde in einem translatorischen Studiengang:

In den letzten 15 Jahren meiner Beschäftigung als Dozentin für spanische Landeskunde für deutschsprachige Studierende in Studiengängen, die auf die Translatork ausgerichtet sind, entstand recht bald die Notwendigkeit, ein für diesen Zweck geeignetes Handbuch zu erstellen. Grund dafür war zunächst die Bücherlandschaft Deutschlands, die in diesem Bereich, wie oben dargestellt, keine für diese Zielgruppe und diese konkreten Zielsetzungen geeigneten Materialien aufwies. Ziel bei der Entwicklung dieses Lehrbuchs war es, Kontrastivität als methodische Vorgehensweise im landeskundlichen Unterricht so einzubauen, dass die Lernenden ausgehend von ihrer eigenen Kultur, an die fremde, spanischsprachige Kultur anknüpfen konnten. Als Grundlage dienten zusätzlich konkrete und erprobte Unterrichtssituationen, die sich auf unterschiedlich konzipierte Lehrveranstaltungen und Ausbildungsziele im Bereich Spanisch übertragen lassen. Die kontrastive spanische Landeskunde sollte Teil eines umfassenderen Ausbildungsrahmens sein, der auf die Vermittlung und Aneignung der Kulturkompetenz im Dienste der Translation abzielt.

Bei der Erstellung dieses einführenden Landeskundebuchs flossen nicht nur didaktische und theoretische Überlegungen der in der Lehre tätigen Dozenten und Wissenschaftler mit ein, vielmehr wurde auch die konkrete Situation der betroffenen Lernenden berücksichtigt. So wurden zu diesem Zweck mehrere Befragungen zur Landeskunde allgemein und zur spanischen Kultur durchgeführt, und zwar in mehreren aufeinanderfolgenden Semestern an der Universität Hildesheim mit Studierenden der dort angebotenen Studiengängen. Da eine Befragung der Studierenden in aller Regel nur einen begrenzten Aussagewert hat, wurden diese Überlegungen mit der bereits ausgeführten konkreten Analyse der spanischen Landeskunde-Bücher und den Erfahrungen im Unterricht verbunden. Die Befragung, an der 64 Studenten teilnahmen, ergab sowohl im Hinblick auf die Konzeption von Landeskunde als auch im

Hinblick auf die speziellen Kenntnisse über Spanien und Lateinamerika, folgendes:

Die persönliche Ausgangslage der Studierenden war recht homogen: So hatten etwa 50% der Studierenden bereits ein Jahr Spanisch gelernt, die meisten von ihnen mit einem an der Universität Hildesheim erstellten Lehrwerk (Cantalops/Otero, 1994: *Sin rodeos*). Ihre Kenntnisse waren damit auf einer mittleren Stufe anzusiedeln. Auf die Frage nach ihrem Verständnis von Landeskunde¹⁰⁰ antworteten 58 der 64 Teilnehmer, Landeskunde sei für sie Kultur, Sprache, Geographie, Geschichte und Politik Spaniens zugleich. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer relativ hohe Erwartungen an die Landeskunde stellen und diesen Begriff weit fassen: Außerdem bekräftigen sie noch einmal die im Zusammenhang mit der erstellten Begriffsdefinition von Landeskunde angestellten Überlegungen.

Am auffälligsten waren die Ergebnisse zum Allgemeinwissen in spanischer Landeskunde. Die Studierenden erhielten mehrere Fragen zu den ihnen bekannten Tatsachen aus der spanischen Geschichte, der spanischen Literatur, Kunst und Musik, der gegenwärtigen Politik sowie der Alltagskultur, auf die sie nur kurz mit Einzelwortnennung antworten konnten. Bei der spanischen Geschichte war Franco die häufigste Nennung (20), darauf folgte Kolumbus mit der Eroberung Südamerikas mit 18 Nennungen. 26 Teilnehmer geben an, nichts über die spanische Geschichte zu wissen. Zum Bereich der spanischen Literatur wussten 30 Teilnehmer ebenfalls nichts zu sagen. 16 kannten immerhin den Quijote, und 14 das Buch von Carmen Martín Gaité (*Las ataduras*), welches im Semester davor in einer am Institut angebotenen Übung behandelt worden war. Bei den Kenntnissen über Kunst kennen immerhin 30 Teilnehmer den Künstler Dalí, was sicherlich auf seine Rezeption und seinen Bekanntheitsgrad in Deutschland zurückzuführen ist. Aber auch hier geben immerhin 22 Studierende an, keine besonderen Kenntnisse zu haben. Ähnlich verhält es sich mit der spanischen Politik. Hier ist José María Aznar, der Regierungspräsident Spaniens, die häufigste Nennung (14), gefolgt vom

¹⁰⁰ Jeweils ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten und mit der Möglichkeit von Mehrfachnennung

spanischen Königshaus (8). 36 (!) haben jedoch keinerlei Kenntnisse in spanischer Politik.

Diese Ergebnisse geben sicherlich kein authentisches Bild der Situation wieder, wofür unterschiedliche Faktoren verantwortlich sein können: Art und Weise der Befragung mit offenen Fragen, Überraschungseffekt, Zeitpunkt der Befragung (Anfang des Semesters), usw. Außer Zweifel steht, dass jede Befragung optimierbar ist. Die hier durchgeführte sollte nur Grundtendenzen aufzeigen, was m.E. gelungen ist. Die Zahlen sorgen dennoch für Betroffenheit und lassen nichts anderes als eine besorgniserregende Interpretation des Ist-Zustandes zu.

Aus dieser Situation folgt die Notwendigkeit, diese Defizite aufzuarbeiten und gezielt dagegen vorzugehen. Der erste Schritt bestand in der Erarbeitung des Lehrbuchs „Aproximación al mundo hispánico“, das im Frühjahr 2000 fertiggestellt wurde. Die Konzeption des Buches, dessen Zielsetzung, Aufbau und inhaltliche Aufbereitung sollen uns im Folgenden ausführlich beschäftigen.

Vorweg eine Bemerkung: Die Grundidee des Buches war ursprünglich gewesen, alle Themen kontrastiv, d.h. Spanische Landeskunde vs. Deutsche Landeskunde darzustellen. Die Idee konnte aus verlagstechnischen Gründen nicht verwirklicht werden. Dies kann und sollte u. E. jedoch aufgrund der nun vorliegenden Anordnung und des Aufbaus der Lektionstexte jederzeit im Unterrichtsverlauf unter Hinzufügung der entsprechenden Materialien zur deutschen Landeskunde eingebaut werden. Diese Aufgabe bietet sich beispielsweise auch als vorbereitende Hausaufgabe an, die von Studierenden – im Idealfall aus ihrer Perspektive heraus – angefertigt und, wie in den einzelnen Unterrichtseinheiten deutlich wird, in Form eines Kurzreferats vorgetragen wird. Bevor im einzelnen auf das Landeskunde-Lehrbuch eingegangen wird, sind die Kriterien von Bedeutung, die der Erstellung solcher Lehrwerke zugrunde liegen. Das Kriterienraster von Maren Duszko¹⁰¹ bietet hierzu wichtige Hinweise, die uns als Leitfaden dienen können. Kriterienraster sind in den siebziger Jahren im Rahmen der Didaktik für Deutsch als Fremdsprache mit dem Ziel entstanden, objektive Urteile über Unterrichtsmaterialien und alle zu berücksichtigenden Faktoren zu ermöglichen und ein systematisches Kriteriengitter

zusammenzustellen, das als Grundlage der Beurteilung von Lehrwerken angesehen werden kann. So entstand – um nur die wichtigsten zu nennen – im Jahre 1977 das Mannheimer Gutachten, das alle zu jenem Zeitpunkt existierenden DaF-Lehrwerke begutachtete und im Jahre 1982 der Stockholmer Kriterienkatalog, der sich ebenfalls mit diesem Bereich beschäftigt und Empfehlungen für die Erarbeitung solcher Werke formuliert. In den Folgejahren entstanden weitere differenzierte Kataloge zu einzelnen Bereiche der Lehrwerkanalyse, auf die jetzt nicht näher eingegangen wird, da sie sich hauptsächlich auf Merkmale beschränken, die nicht unserer Zielsetzung entsprechen. Da für die Erstellung landeskundlicher Einführungstexte in der Fremdsprache bislang keine Kriterienkataloge erstellt worden sind, werden die in Duszenkos Katalog enthaltenen Kriterien für die Erstellung fremdsprachlicher Lehrwerke auf unsere Ziele hin überprüft und adaptiert. Duszenkos Kriterienraster (Ibid., 46-48) geht zunächst von der Gesamtkonzeption des Lehrwerkes aus und stellt folgende Fragen:

Gesamtkonzeption

1.1 Externe Faktoren

Wird das Lehrwerk den externen Faktoren (Lehrpläne, Prüfungen, Zulassungsverfahren, finanzielle Mittel etc.) gerecht, die Sie in Ihrer spezifischen Unterrichtssituation bedenken müssen?

1.2 Zielgruppen

Inwieweit stimmt die Zielgruppe, an die sich das Lehrwerk explizit und implizit richtet, mit Ihrer Lernergruppe überein?

1.3 Lernziele

Entwickelt das Lehrwerk als übergeordnetes Lernziel die Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache und berücksichtigt dabei alle formalen und funktionalen Komponenten dieser Fähigkeit in kommunikationsrelevanter Gewichtung?

1.4 Methodische Konzeption

Liegt dem Lehrwerk eine offene methodische Konzeption zugrunde, die mit den Besonderheiten Ihrer Lerner und den institutionellen Bedingungen Ihrer Unterrichtssituation vereinbar ist?

1.5 Lehrerhandbuch

Reichen Ihnen die Informationen aus, die Ihnen das Lehrwerk über seine Konzeption und Möglichkeiten ihrer Realisierung im Unterricht gibt?

1.6 Medienkonzeption

¹⁰¹ DUSZENKO (1994)

Schöpft das Lehrwerk die Möglichkeiten des Medienverbundes aus? Entspricht seine Medienkonzeption den technischen Möglichkeiten Ihrer Unterrichtssituation?

1.7 Gestalterische Konzeption

Ist die gestalterische Konzeption des Lehrwerks übersichtlich und abwechslungsreich? Glauben Sie, dass Sie Ihren Schülern gut gefallen würde?

2. Texte

2.1 Textsorten

Arbeitet das Lehrwerk mit einer Vielfalt an lernerrelevanten Textsorten und vermeidet vollkommen Texte der Textsorte „Lehrtext“

2.2 Originaltexte

Arbeitet das Lehrwerk so weit wie möglich mit Originaltexten?

3 Sprache

3.1 Kontextualisierbarkeit

Sind die Texte und Textfragmente des Lehrwerks kontextualisierbar und weisen einen hohen Transferwert auf?

3.2 Handlungen – Intentionen – Funktionen

Berücksichtigt das Lehrwerk planmäßig und systematisch eine Vielfalt an sprachlichen Handlungen bzw. Intentionen/Funktionen und bereitet diese didaktisch so auf, dass sowohl die Vielfalt der Redemittel, mit denen eine Handlung jeweils realisiert werden kann, als auch die Parallelitäten zwischen den verschiedenen Redemitteln erkennbar ist?

3.4 Diskursstrategien

Illustriert das Lehrwerk in seinen Dialogen verschiedene Diskursstrategien und übt deren Verwendung systematisch?

3.5 Rituale: Begrüßung & Verabschiedung

Illustriert das Lehrwerk in seinen Dialogen alle Phasen der Begrüßung und Verabschiedung und übt diese rituellen Sprechhandlungen systematisch ein?

Übungen

4.1 Übungsprofil

Bietet das Lehrwerk durchgängig verschiedenartige Übungstypen an, die Übungssequenzen nach dem folgenden Schema ermöglichen:

A: Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen

B: Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit – Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form

C: Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit – sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen/Rollen/Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter

D: Entfaltung von freier Äußerung“

Wir wollen im Folgenden versuchen, diese Fragen zu beantworten, und sie in einen Bezug zu dem vorgeschlagenen Lehrbuch „Aproximación al mundo hispánico“ setzen. Da unser Buch keine Übungsteile enthält und die mündliche

Mitteilungsfähigkeit nicht ausschließlich im Vordergrund der intendierten Zielsetzung steht, entfällt die Untersuchung der Punkte 3 (mit Ausnahme des sprachlichen Transferwertes) und 4. Wir werden zusätzlich untersuchen, inwieweit eine inhaltliche Berücksichtigung des Kriterienrasters stattgefunden hat, damit das Buch unseren Lernzielen dienlich ist.

4.2.1 Allgemeine Zielsetzung des Lehrbuchs „Aproximación al mundo hispánico“

Im Rahmen einer interkulturell verstandenen Landeskunde bietet sich das Buch in erster Linie als überblicksartige Einführung in die wichtigsten Aspekte der spanischsprachigen Länder mit Spanien als Schwerpunkt an. Somit ist eigentliches Ziel des Buches das Vertrautwerden mit der Aktualität des Landes sowie mit den historischen, geographischen und soziokulturellen Gegebenheiten. Das Buch versteht sich in erster Linie als Leitfaden für diese Thematik. Durch den einführenden und breit angelegten Charakter sowie den *variablen* Einsatz des Buches kann es durchaus unterschiedlichen externen Faktoren gerecht werden, womit die erste Frage des Kriterienrasters positiv zu beantworten wäre.

4.2.2 Zielgruppendefinition

Das Buch wurde konzipiert für Studierende der Übersetzungs- und Dolmetschstudiengänge mit angemessenen Spanischkenntnissen (zur Orientierung: mindestens 1 Jahr Spanischunterricht), Schüler der gymnasialen Oberstufe oder Teilnehmer von Fortgeschrittenenkursen der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen mit entsprechendem Sprachniveau. Die Zielgruppe, erwachsene Lerner mit mittlerer Sprachkompetenz, ist im Sinne Duszhenkos in angemessener Weise berücksichtigt worden.

4.2.3 Inhaltliche Lehr- und Lernziele

Die Gegenstände der elf thematischen Einheiten sind:

1. Geographie, insbesondere umweltbedingte Aspekte (Wüstenverbreitung, Erosion, Waldbrände, Umweltverhalten, Müllbeseitigung)
2. Demographie und aktuelle Entwicklungstendenzen. Spanien als Auswanderungs- und Einwanderungsland. Der Bevölkerungsrückgang.
3. Wirtschaftliche Entwicklung, Industrie und Landwirtschaft des Landes. Rohstoffvorkommen und Energiegewinnung. Der Tourismus als besondere Einnahmequelle. Verkehrs- und Kommunikationsnetz.
4. Institutionen des Staates. Parlament (Abgeordnetenhaus und Senat), Regierung, Königshaus, Justizbehörden, Verwaltungsapparat und Parteienspektrum.
5. Autonome Regionen und Verwaltung derselben. Merkmale der einzelnen Regionen.
6. Das Bildungssystem: Schulen, privat und öffentlich, Universitäten.
7. Die spanische Sprache: historische Entstehung, Dialekte des Spanischen. Die Sprachen Spaniens: Zweisprachigkeit.
8. Soziokulturelle Aspekte: die spanische Gesellschaft, die Medien (Fernsehen, Radio, Presse), Feste in Spanien (Sitten und Bräuche), Musik und Gastronomie.
9. Geschichte Spaniens, von den Anfängen bis zur Gegenwart. Schwerpunkt: das 20. Jahrhundert.
10. Kurzeinführung in die Literaturgeschichte Spaniens, mit kurzen literarischen Textbeispielen.

Da es sich bei dem Lehrwerk nicht um ein Fremdsprachenlehrwerk handelt, ist die Kommunikationsfähigkeit, wie sie Duszenko in ihrem Kriterienraster für Fremdsprachenlehrwerke fordert, nicht als übergeordnetes Lernziel anzusehen, obwohl das Buch durchaus Grundlagen vermittelt und in Unterrichtssituationen Anstöße zur Weiterarbeit gibt, die vom Dozenten aufgegriffen und ergänzt werden können. Das eigentliche Lernziel muss hier im Zusammenhang mit der zu erwerbenden Kulturkompetenz definiert werden, wie sie in Kap. 1.4 definiert worden ist.

4.2.4 Präsentationsweise:

Textsorten, Lektionsaufbau, Bedeutung der Graphiken, Bilder usw.

Die Mehrzahl der im Buch enthaltenen Texte haben Lehrbuchcharakter und sind daher deskriptiv-informativ. Lehrbuchtexte bzw. Sachtexte sind somit die häufigste Textsorte, welche für die besondere Zielgruppe adaptiert bzw. didaktisiert wurde. Darüber hinaus finden sich in geringem Umfang Zeitungstexte, Texte aus Jahrbüchern, literarische Texte und Auszüge aus Regierungsberichten. Der Grund für die Didaktisierung und die sprachliche Adaptation – nicht Simplifizierung – bestimmter Texte liegt darin, dass das Buch bezüglich aller Themen eine einführende Funktion hat. Der weitgehende Verzicht auf authentische Texte erfolgte bewusst, um zu vermeiden, dass die Inhalte des Buches zu schnell veralten. Außerdem liegt dem Buch die Prämisse zugrunde, dass sich nicht jeder authentische Text gleich gut für den Fremdsprachenunterricht – und besonders für den Landeskundeunterricht – eignet. Authentische Texte können im eigenkulturellen Kontext eine bestimmte Aufgabe erfüllen, sind diese aber aus diesem Kontext gelöst, kann sich ihre Funktion, und somit die beabsichtigte Wirkung, verändern. Dagegen haben didaktisierte Texte den Vorteil, dass sie in eine bestimmte Lernprogression eingebettet und somit auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt werden können. Bei der im Rahmen einer landeskundlichen Übung intendierten Zielgruppe geht es nicht primär um die kommunikative, d.h. mündlich aktive, Fertigkeit¹⁰², sondern um die Vermittlung und Erarbeitung von Kenntnissen über Spanien im Hinblick auf eine translatorische Tätigkeit. Damit ist Textverstehen – wobei diese Fertigkeit auch als globales oder selektives Textverstehen verstanden werden kann – die Grundlage für den weiteren Einsatz dieses Buches. Bei den hier verwendeten Texten mit Informationscharakter ist es ferner von Bedeutung, dass der informative Inhalt es ermöglicht, Parallelen zur Eigenkultur herzustellen, und dass aus der „Spannung“ eines möglicherweise entstehenden „partiellen Nichtverstehens heraus Motivation zur eingehenden Beschäftigung mit dem Text“¹⁰³ und weiteren zusammenhängenden Texten entstehen kann. Mit dieser Grundidee geht auch die einfache sprachliche Gestaltung einher, auf die später eingegangen wird.

¹⁰² Obwohl diese Fertigkeit als Nebeneffekt durchaus wünschenswert ist. Darauf gehen wir detaillierter in der Unterrichtseinheit (siehe auch 5.2.6) ein.

¹⁰³ NEUNER, G. / HUNFELD, H. (2001)

4.2.5 Lektionsaufbau:

Ausgehend von allgemeinen Informationen zur Geographie und zu den Umweltproblemen Spaniens in der ersten Einheit beschäftigt sich das Buch in den darauffolgenden Lektionen mit den bereits erwähnten aktuellen Aspekten; erst in der neunten Lektion wird ein geschichtlicher Überblick vermittelt. Es wird bewusst ein Bogen von allgemein-aktuellen Themen zu weniger zeitnahen Aspekten, wie die Geschichte und Literatur Spaniens, geschlagen. Die einzelnen Themen müssen – und können – im Unterricht nicht komplett abgehandelt werden. Eine Vollständigkeit oder zeitliche Abgeschlossenheit gibt es auf dem Gebiet der Landeskunde nicht, so dass ein systematischer Durchgang wenig sinnvoll – wenn nicht gar undurchführbar – erscheint. Die vorgeschlagenen Themengebiete bieten zum einen die Möglichkeit, bestimmte Aspekte herauszugreifen, zum anderen weitere miteinzubinden, die aus aktuellem Anlass oder aus dem Interesse der Lernenden heraus für sinnvoll erachtet werden. So kann aus der Situation heraus in der landeskundlichen Arbeit als Ausgangsthema die baskische Terroristengruppe ETA besprochen werden, und diese Diskussion kann zu einer Vertiefung und Behandlung der spanischen Verfassung führen, die schließlich in einen Vergleich mit der deutschen Verfassung münden kann. So kann die unmittelbare Aktualität bzw. ein auslösendes Ereignis zu Fragen führen, die dann im Rahmen systematischer Arbeit beantwortet werden.

4.2.6 Einsatz von Bildern und weiteren visuellen Medien:

Der Einsatz von Bildern, Fotos und anderen visuellen Mitteln ist im Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts von großer Bedeutung. Daher enthalten besonders die für den Anfangsunterricht konzipierten Sprachlehrwerke zur spanischen Sprache verstärkt unterschiedliche Bildformen, sicherlich nicht nur aus einer didaktischen Überlegung heraus, sondern auch aus verkaufs- und verlagsstrategischen Gründen. Auch im fortgeschritteneren Landeskundeunterricht dürfen Bildmaterialien nicht

fehlen¹⁰⁴. Dabei sollte das Bildmaterial von guter technischer Qualität sein, da dadurch die Arbeit erleichtert wird und man nicht viel Zeit mit dem Erraten von Konturen und dargestellten Elementen verliert. Darüber hinaus müssen Bilder einen informationsreichen Inhalt enthalten: Es ist wichtig, dass die ausgewählten Bilder Informationen zu dem gerade behandelten Thema liefern. Vorteilhaft ist es aber auch, wenn der Bildinhalt über die reine Information hinausgeht. Letzteres ist besonders für einen kommunikativen Sprachunterricht von Vorteil.

Ein weiteres Kriterium bei der Erstellung spezifischer Lehr- und Lernmaterialien für den Landeskunde-Unterricht und bei der Einbindung von Bildmaterial ist die Herstellung eines Bezugs zur Erfahrungswelt der Lernenden; dies kann sich für die Lehrenden als recht schwierig erweisen. Im Unterricht besteht aber zusätzlich die Möglichkeit, die Lernenden (durch eine im Vorfeld erteilte Hausaufgabe z. B.) an der Suche zu beteiligen, um diesen Bezug und die damit gewonnene Motivation zu garantieren.

Weitere unerlässliche Kriterien bei der Verwendung von Bildmaterial sind:

Die Authentizität und Aktualität der Bilder, d.h. die Bilder müssen dokumentarisch belegt und aktuell sein. In der vorliegenden *Einführung* sind beide Aspekte berücksichtigt worden. Die Anzahl der Bilder ist – im Vergleich zu anderen Lehrbüchern mit einer höheren Auflage – eher gering, sie wurden jedoch kurz vor Veröffentlichung des Buches erstellt¹⁰⁵. Eine Ausnahme bilden natürlich die historischen Aufnahmen sowie Bilder, die bewusst eingesetzt wurden.

Die Arbeit mit Bildern – gleichgültig welcher Art – muss im Landeskundeunterricht immer im Zusammenhang mit weiteren Ergänzungsangeboten gesehen werden. Auch können Bilder allein kein vollständiges, einheitliches Bild oder gar ein geschlossenes System eines Landes vermitteln. Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang ist daher die Nähe und Ferne zur eigenen Kultur, was wiederum in direktem Zusammenhang mit der Kontrastivität steht, die uns durch alle Unterrichtseinheiten begleitet. Um eine oberflächliche Rezeption oder gar eine Ablehnung der Bilder durch die

¹⁰⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang HOSCH/MACAIRE (1996, 17ff)

Lernenden zu vermeiden, werden Bildmaterialien nicht als Mittel zum Zweck eingesetzt, sondern stehen immer in einem größeren kausalen Zusammenhang. Sie dienen in der Regel als Auslöser oder Ausgangspunkt komplexerer und weiter zu vertiefender Zusammenhänge. Ferner thematisieren Bilder explizit Fragen, die auf ein bestimmtes Thema oder einen bestimmten Gegenstand hinführen. Ein weiterer wichtiger Grund für den Einsatz von Bildern ist auch, dass diese sich besser als Texte zum Vergleich mit der eigenen Kultur eignen und sich in der Regel leichter als das geschriebene Wort einprägen. Sie tragen dazu bei, vorhandenes Wissen abzurufen und zu erweitern und es weiter zu differenzieren.

4.2.7 Statistiken und Graphiken:

Statistiken werden gern im Landeskundeunterricht verwendet. Wir finden sie häufig in den entsprechenden Lehrwerken. Dies liegt daran, dass die vermittelten Informationen eindeutig sind und sie sich leicht mit weiteren Statistiken vergleichen lassen.

Die Entscheidung für Statistiken und Graphiken erfolgte in dieser *Einführung* auch aus rein pragmatischen Gründen: Graphiken – wie übrigens auch Bilder – haben den Vorteil, dass sie schneller als Texte informieren und uns konkrete Situationen vor Augen führen können. Graphiken eignen sich als Einstieg in weitere Sachtexte, als erster Anreiz für die Beschäftigung mit einem bestimmten Thema und als Grundlage für eine Diskussion.

Die Berücksichtigung von Bildern, Graphiken und anderen visuellen Mitteln entspricht dem geforderten Kriterium einer abwechslungsreichen und übersichtlichen¹⁰⁶ Konzeption von Fremdsprachenlehrwerken. In dem hier vorgestellten Landeskunde-Lehrbuch wurde stets versucht, jede Lektion visuell zu illustrieren. Bedauerlicherweise konnte der Wunsch nach einer noch bilderreicheren Darstellung aus technischen Gründen nicht erfüllt werden, er ist jedoch bei der Erstellung landeskundlicher Materialien immer zu berücksichtigen und wird grundsätzlich empfohlen.

¹⁰⁵ Vgl. die Personenaufnahmen von Aznar, König Juan Carlos und Felipe González.

¹⁰⁶ Vgl. DUSZENKO (1994, 46-48) besonders Punkt 1.7: Gestalterische Konzeption

4.2.8 Verwendete Texte und sprachliche Gestaltung:

Die sprachliche Gestaltung des Buches geht in erster Linie von den nach einem Jahr zu erwartenden Spanischkenntnissen deutscher Muttersprachler, die in einem Translationsstudiengang eingeschrieben sind, aus. Daher wurde die Sprache einzelner Texte modifiziert und bewusst einfach gehalten. Solche Termini, die man als fachspezifisch bezeichnen könnte, werden zunächst in einer Fußnote in spanischer Sprache erklärt. Bei bestehenden Schwierigkeiten hat der Lernende zusätzlich die Möglichkeit, in einem eigens erstellten Glossar die deutsche Entsprechung für den im Buch benutzten Kontext nachzuschlagen. Auf komplizierte syntaktische Verbindungen wurde genauso verzichtet wie auf eine grammatikalische Progression, da es in erster Linie nicht um die Entwicklung fremdsprachlicher Äußerungsfähigkeit geht, sondern um das Verstehen von Inhalten, die sich zunächst in Sachtexten manifestieren. Dabei geht es nicht darum, eine spezifische Lesedidaktik oder Verstehensdidaktik zu entwickeln: Texte bilden in diesem Buch die Grundlage des landeskundlichen Unterrichts.

Hinsichtlich des oben erörterten Kriterienrasters für fremdsprachliche Lehrwerke mussten die Kriterien, die sich auf landeskundliche Themen übertragen lassen, angepasst werden. Daher entfallen Aspekte wie Handlungen, Intentionen und Diskursstrategien, die im wesentlichen auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet sind und in einem auf diese Fertigkeit orientierten Lehrbuch durchaus berechtigt sind. Ebenso muss Punkt 4 (Übungsprofil) aufgrund der fehlenden Übungsteile in der *Einführung* entfallen. Zu bedenken ist jedoch, dass Übungen immer entsprechend den verfolgten Zielsetzungen durchgeführt werden können. Da in unserem praktischen Beispiel die durchzuführende Übersetzung Übungscharakter hat, wird den Dozenten empfohlen, kurze einfache Zeitungstexte (Nachrichten, Kommentare, Kurzreportagen), die einen Bezug zum behandelnden Thema aufweisen, parat zu halten und diese stets zu aktualisieren, damit der motivationsfördernde Aspekt nicht verloren geht.

Zusätzlich lassen sich nach dieser Kurzanalyse noch folgende kritische Beobachtungen festhalten: Das Fehlen eines kommentierten Lehrbuchs oder Lehrerhandbuchs (1.5 im Kriterienkatalog) könnte sich für die Durchführung eines erfolgreichen Landeskundeunterrichts als nachteilig erweisen, da die methodisch-didaktischen Grundlagen, auf denen das Lehrbuch beruht, d.h. die hier empfohlene kontrastive Vorgehensweise, nicht sofort von den Lehrpersonen erkannt wird, so dass eine effektive Umsetzung dieser Konzeption nicht garantiert werden kann. Der Verweis im Vorwort ist u.U. nicht ausreichend. Eng damit verbunden ist die Medienkonzeption, deren Anwendung in den Lektionstexten nicht explizit begründet wird.

Da das Lehrbuch einsprachig konzipiert ist, ist das zweisprachige Wörterverzeichnis, das eine Gesamtübersicht des schwierigen Vokabulars in dem entsprechenden Kontext vermittelt, ein unverzichtbarer Bestandteil

5 Didaktisierung des Vergleichs in der spanischen Landeskunde am Beispiel zweier Unterrichtseinheiten

5.1 Unterrichtsplanung

Wir sind in dieser Untersuchung von zwei grundlegenden Fragen (siehe hierzu Einleitung, 7-15) ausgegangen, durch deren Beantwortung und praktische Umsetzung wir in erster Linie die interkulturelle Kompetenz der Studierenden entwickeln und sie für interkulturelle Fragen sensibilisieren wollten, um ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie sich in einer fremden Kultur zurechtfinden können. Auf die Frage nach dem Gegenstand der Vermittlung von Landeskunde (Was) haben wir im vorigen Kapitel versucht, eine Antwort zu geben. Die Antwort auf die Frage nach dem Wie viel wird von unterschiedlichen Faktoren abhängen, die der Dozent im Rahmen der curricularen Möglichkeiten und der Zielbestimmung der Lehrveranstaltung selbst bestimmen muss. Wir geben mit dem Lehrbuch lediglich Anhaltspunkte. In der Tat ist das Buch „Aproximación al mundo hispánico“ als Grundlage und Leitfaden für den spanischen landeskundlichen Unterricht konzipiert worden. Die Darstellung der Totalität einer Kultur, hier der spanischen Kultur(en), ist ein nahezu

unmögliches Unterfangen, so dass ein Lehrbuch lediglich Anhaltspunkte liefern kann. Die hier untersuchten Lehrbücher (s. 4.1) zur spanischen Landeskunde stellen allesamt wichtige Beiträge dar, deren Wert hier in keiner Weise geschmälert werden soll. Auch das Buch „Aproximación al mundo hispánico“ bietet lediglich einen Vorschlag, und der Erfolg des Buches bzw. der Bücher insgesamt wird immer von der methodischen Vorgehensweise der Dozenten und den Einsatzmöglichkeiten im Unterrichtsgeschehen abhängen. Einige solcher Einsatzmöglichkeiten wollen wir im folgenden besprechen.

Die entscheidende Frage gilt dabei dem *Wie* der Umsetzung. Wie können wir landeskundliches Wissen vermitteln? Und besonders: Wie können wir stets die Kontrastivität berücksichtigen? Um diese Frage zu beantworten, wollen wir anhand zweier landeskundlicher Einheiten vorführen, wie der Vergleich uns im Unterricht stets begleiten und zum Verständnis der anderen Kultur beitragen kann.

Im Sinne einer interkulturellen Landeskunde ist es zunächst unerlässlich, folgende Aspekte bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen:

1. Die weitere Auswahl von Themen und Inhalten des Unterrichts hat zielgruppenorientiert¹⁰⁷ zu erfolgen. Das bedeutet:
 - Ausgehend von der Überlegung, dass die Fremdkultur vor dem Hintergrund der eigenkulturellen Erfahrung erfolgt, sollen die Lernenden durch die Themenauswahl Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenserfahrung finden;
 - Als Lehrende sollte man stets darum bemüht sein, nicht um jeden Preis ausschließlich systematisches Wissen zu vermitteln, sondern eine vorsichtige Auswahl von Einzelaspekten zu treffen, die bei den Lernenden nicht sofort zu Verallgemeinerung führen (multiperspektivische Darstellung);

¹⁰⁷ Dies erfolgt auch im Sinne der Landeskundauffassung der Studieneinheiten des DIFF (Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen), die Landeskunde als „Wissensbestand über Kultur und Gesellschaft eines Landes“ definiert, „der mit einem bestimmten Vermittlungsinteresse auf eine bestimmte Zielgruppe und eine bestimmte Lernsituation hin strukturiert ist“. STEFFEN (1991): „Deutsch als Fremdsprache“. In: MANDL, F. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium*. Weinheim: Beltz, 103-132.

2. Diese Zielgruppenorientierung kann neben dem vorgeschlagenen Leitfaden zur spanischen Landeskunde um sog. „universelle Lebenserfahrungen“ ergänzt werden. Dabei handelt es sich um solche Erfahrungen, die alle Menschen machen, „unabhängig davon, in welchem Land, in welcher Kultur, in welcher Gesellschaft sie aufwachsen und leben“¹⁰⁸. Werden bei der Unterrichtsplanung diese Themen miteinbezogen, so kann man davon ausgehen, dass bei den Lernenden gewisse Grundkenntnisse und –erfahrungen vorhanden sind, die später gezielt in die Vergleichsphase eingebaut werden können. Universelle Lebenserfahrungen sind als Brücke zwischen den involvierten Kulturen zu verstehen und erleichtern das In-Beziehung-Setzen der jeweiligen Strukturen beider Kulturen. Die vergleichende Anthropologie hat versucht, diese universellen Daseinserfahrungen zu beschreiben und zu kategorisieren. Die folgende – sicherlich nicht vollständige – Liste soll einen Einblick in diesen Bereich bieten. Die im Folgenden aufgeführten Themen sind mit dem Aufbau der Einführung vereinbar. Sie lassen sich punktuell in größere Themenkomplexe einbauen:¹⁰⁹

1. grundlegende Existenz Erfahrungen (Geburt; Tod; Dasein in der Welt)
2. die persönliche Identität („Ich“-Erfahrung; persönliche Eigenschaften)
3. die soziale Identität im privaten Bereich (die private Gemeinschaft, z. B. Familie: „Wir“-Erfahrung)
4. die soziale Identität im öffentlichen Bereich: Nachbarschaft, Gemeinde, Staat usw.: „Sie“-Erfahrung)
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft; Liebe: „Du“-Erfahrung)
6. Behausung (Haus; Heim)
7. die Umgebung jenseits der privaten Sphäre (Umwelt; Natur; Zivilisation usw.)
8. Arbeit (Unterhaltsicherung)
9. Erziehung (Wertorientierungen in einer Gemeinschaft)
10. Versorgung (Nahrung; Kleidung usw.)
11. Mobilität (Raum-Erfahrung; Verkehr usw.)
12. Freizeit/Kunst (zweckfreie Lebensgestaltung)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen, Medien)
14. Gesundheitsvorsorge (Gesundheit; Krankheit; Hygiene)

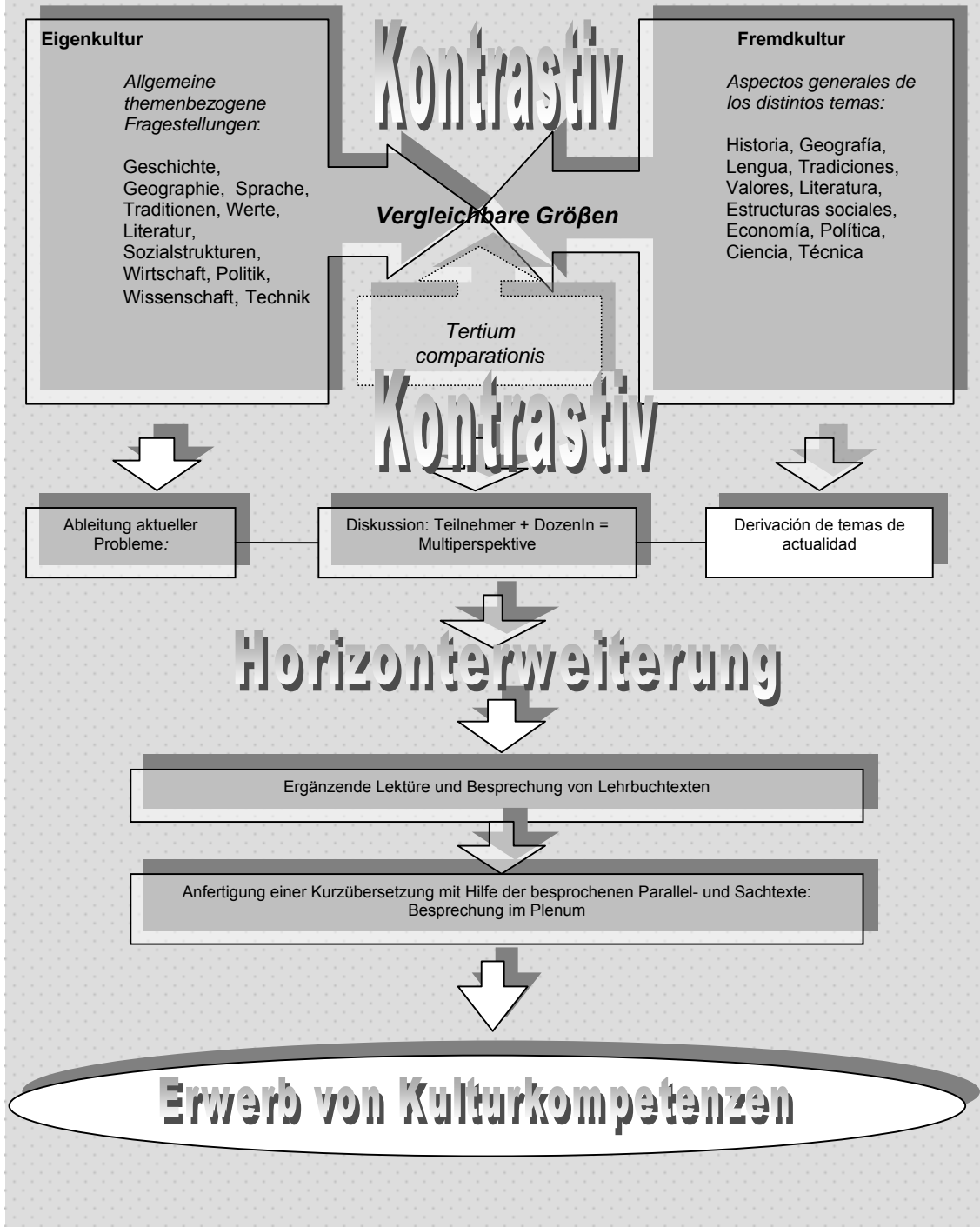
¹⁰⁸ NEUNER/HUNFELD (2001, 112)

¹⁰⁹ Vgl. MURDOCK (1945); RUDOLPH/TSCHOHL (1977); KOHLBERG (1963). Zitiert nach NEUNER/HUNFELD (2001, 113)

- 15. Norm- und Wertorientierung (ethische Prinzipien; religiöse Orientierung usw.)
- 16. Zeitlich-historische Erfahrung (Vergangenheit, Gegenwart; Zukunft)
- 17. Geistige und seelische Dimensionen (Selbstreflexion, Vorstellungskraft/ Phantasie; Erinnerung; Emotionen usw).“

3. Die grundlegende methodologische Vorgehensweise einer interkulturellen Landeskunde ist die des Vergleichs von Strukturen, Einheiten, kulturellen Phänomenen, usw. Dabei wird der Sprachvergleich ausdrücklich eingeschlossen. Wie das im einzelnen strukturiert werden kann, zeigen wir im folgenden Schema (Abb. 3):

Abb. 3 Methodische Vorgehensweise einer kulturkontrastiven Landeskunde



Das obige Schema zeigt in vereinfachter Form, wie eine Unterrichtseinheit in spanischer Landeskunde methodisch aufgebaut werden kann.

Es gilt zunächst von der Eigenkultur ausgehend allgemeine Fragestellungen aus den unterschiedlichen und interessierenden Bereichen (Geographie, Geschichte, usw.) festzulegen und diese den entsprechenden Bereichen der Fremdkultur gegenüberzustellen. Anschließend werden sog. vergleichbare Größen für den Vergleich herausgefiltert, die durch ein *tertium comparationis* ergänzt werden können. Dabei bemühen wir uns stets, kontrastiv vorzugehen. Die Kontrastivität ist die sog. „Hintergrundmusik“ unseres Vorgehens. Im Plenum werden dann die verschiedenen Perspektiven deutlich, z. B. die der Studierenden und die der Lehrkraft. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bzw. neuen Fragestellungen werden durch eine leitende Lehrbuchlektüre ergänzt (vgl. z. B. Otero, 1999) und vervollständigt. Daraus können sich wiederum weitere neue Fragestellungen und Themenbereiche ergeben, die in weiterführenden Sitzungen wieder aufgenommen werden können. Zum Schluss wird – mit Hilfe der besprochenen Parallel- und Hintergrundtexte (bzw. Sachtexte des landeskundlichen Lehrbuchs) – eine thematisch zusammenhängende Übersetzung angefertigt. Wie wir anhand der exemplarischen Unterrichtseinheit sehen werden, dient diese Übersetzung (vgl. 5.2.4.7) dem Erkennen kulturkontrastiver Probleme unterschiedlicher Ausprägung und ist somit in der Ausbildung zum Kommunikationsexperten ein wichtiger Bestandteil des Erwerbsprozesses von Kulturkompetenzen.

5.2 Erste exemplarische Unterrichtseinheit: Die Bevölkerung in Deutschland und in Spanien

Als erste Unterrichtseinheit schlagen wir ein Thema vor, das fast allen Studierenden Anknüpfungsmöglichkeiten an die eigene Kultur bietet. Durch die Einbindung eigenkultureller Kenntnisse oder Erfahrungen ist in der Regel – wie bereits erwähnt – die Motivation gewährleistet und somit das Interesse für das Thema zunächst geweckt. Die sprachliche und thematische Gestaltung sollte möglichst einfach gehalten werden und keine unüberwindbaren Schwierigkeiten darstellen. Wir schlagen als erste Unterrichtseinheit folgendes Thema vor:

Die Bevölkerung in Deutschland und in Spanien: Entwicklung und Tendenzen

La población alemana y española: evolución y tendencias

- Vorlaufphase:

Die Studierenden werden eine Woche vor Beginn der Lehrveranstaltung gebeten, zunächst Bevölkerungsdaten über Deutschland zu sammeln und mit in den Unterricht zu bringen. Durch die neuen modernen Medien ist es heute kein Problem mehr, an aktuelle Daten heranzukommen. So bietet sich z. B. durch das Internet die Möglichkeit, Tabellen des Statistischen Bundesamtes vorzustellen und als Folie zu präsentieren. In der Fremdsprache werden erste Erklärungen gegeben und die Tabellen mit den Informationen aus dem spanischen Buch verglichen.

5.2.1 Allgemeine Zielsetzung

Das Thema ‚Bevölkerung‘ hat zum Ziel, den Studierenden mit Aspekten der folgenden Art vertraut zu machen: aktuelle Daten der spanischen Bevölkerung und deren Entwicklung, besonders seit 1900, Bevölkerungsaufbau in den einzelnen Comunidades, derzeitiger Entwicklungsstand, besonders Rückgang der Bevölkerungszahl und der Geburten und Alterungsprozess der spanischen Bevölkerung, Altersaufbau, Ausländeranteil, Bevölkerungsdichte und Zukunftsaussichten usw.; gleichzeitig sollen die Studierenden Vergleiche zur Eigenkultur herstellen.

Für diese Unterrichtseinheit sollten 90 Minuten veranschlagt werden. Verbindet man die Lehrveranstaltung mit der Anfertigung einer kleinen Übersetzung, muss zusätzlich eine Einheit von 90 Minuten geplant werden.

5.2.2 Konkrete Zielsetzung

Neben den durch Vergleich erworbenen profunden Kenntnissen zu Bevölkerungsaufbau, Altersstruktur, Wachstumsperspektiven usw. sowohl Spaniens als auch Deutschlands geht es um die Sensibilisierung für diese Problematik durch den Vergleich. Ferner geht es um die konkrete Kenntnis des Fachvokabulars, das durch die Anfertigung einer kurzen Übersetzung ins Spanische trainiert und in die Praxis umgesetzt wird.

5.2.3 Benötigte Materialien/Medien:

Verschiedene Folien über die deutsche Bevölkerungsstruktur (Inter Nationes).
Verschiedene Folien über die Bevölkerungsdichte Spaniens (Statistisches Bundesamt), Bevölkerungsdaten, Tabellen, usw.
Lektüre des entsprechenden informativen Textes in der „Einführung in die Spanische Landeskunde - Aproximación al mundo hispánico“
Übersetzungstexte.

5.2.4 Unterrichtsverlauf

Arbeit mit Folien

Als Vergleichsbasis für die deutschen Informationen bietet sich das Folienpaket von Inter Nationes¹¹⁰ an. Diese Folien wurden eigens für den Einsatz im Landeskundeunterricht (Deutsch als Fremdsprache) erstellt und enthalten die relevanten Daten und Informationen über Deutschland. Da es uns primär um die spanische Landeskunde geht, reichen Folien in diesem Fall vollkommen aus (Grundtatsachen werden durch die graphische Form rasch wieder ins Gedächtnis gerufen). Wir beschränken uns zunächst auf die Aspekte, die zum Vergleichen mit dem eigenen Land auffordern. Dabei ist es auch nicht unbedingt notwendig, einsprachig zu bleiben. Wir können zunächst wichtige Wörter und Wendungen auf deutsch herausarbeiten und uns schon an Übersetzungsvorschläge ins Spanische herantasten.

¹¹⁰ BUBNER, F. (2000, ohne Seitenangaben)

5.2.4.1 Die Schritte im einzelnen:

Die Folie mit der Größe der Bundesrepublik Deutschland wird projiziert, daneben eine Karte Spaniens mit der Bevölkerungsdichte (Karte vom Statistischen Bundesamt zur Verfügung gestellt). Bevölkerung, Bevölkerungsdichte, Fläche usw. sind Ausdrücke, die für einige Teilnehmer noch neu sind. Sie werden definiert, nach Möglichkeit werden auch die Teilnehmer aufgefordert, diese Termini in spanischer Sprache zu erklären. Entsprechungen werden erstellt, Beobachtungen werden festgehalten, erste markante Unterschiede werden fixiert. Mögliche Auswirkungen können ausdiskutiert werden. Fast spielerisch wird das Vokabular erweitert.

Eine zweite Folie mit genauen Daten über den Bevölkerungsaufbau Deutschlands wird projiziert. Die Folie (vom Statistischen Bundesamt Deutschland 2001) enthält detaillierte Auskünfte über die Zahl der Eheschließungen, der Geburten und Todesfälle (nach aktuellen Daten aufgelistet). Auch die für eine Diskussion interessanten Daten sind hierin enthalten (verheiratete Eltern, Lebend- und Totgeburten, Ehescheidungen, durchschnittliches Heiratsalter, ausländische Staatsangehörige, usw.) Daneben wird eine Folie mit entsprechenden oder ähnlichen Daten der spanischen Bevölkerung gelegt. Eine Möglichkeit ist die Verwendung der Folie mit den Einwohnerzahlen der spanischen autonomen Regionen: Diese erlaubt die Feststellung der am dichtesten und am dünnsten bevölkerten Regionen und kann mit der entsprechenden Tabelle der Bundesrepublik verglichen werden. Diese Tabellen dienen nicht nur zur Feststellung einzelner Zahlen und Tatsachen, sie können auch sinnvoll als Auftakt einer kleinen Diskussionsrunde eingesetzt werden. Fragen (Anregungen) können z.B. sein:

5.2.4.2 Anregungen für die Diskussion

1. ¿Cuáles son las Comunidades más densamente pobladas?
2. ¿En qué Comunidades viven menos personas? ¿Por qué?
3. ¿Qué ofrecen zonas como el País Vasco o Cataluña para que tengan una densidad de población tan alta? ¿Y Andalucía?
4. ¿Qué evolución se registra en determinadas Comunidades desde 1970 hasta el último censo realizado?
5. ¿Cómo se presenta la situación en Alemania?
6. ¿Se pueden establecer analogías con España en cuanto a factores determinantes como turismo, industria, agricultura, etc.?
7. ¿Qué factores históricos, aparte de los económicos ya mencionados, han podido incidir (influir) en la evolución de la población, tanto española como alemana?

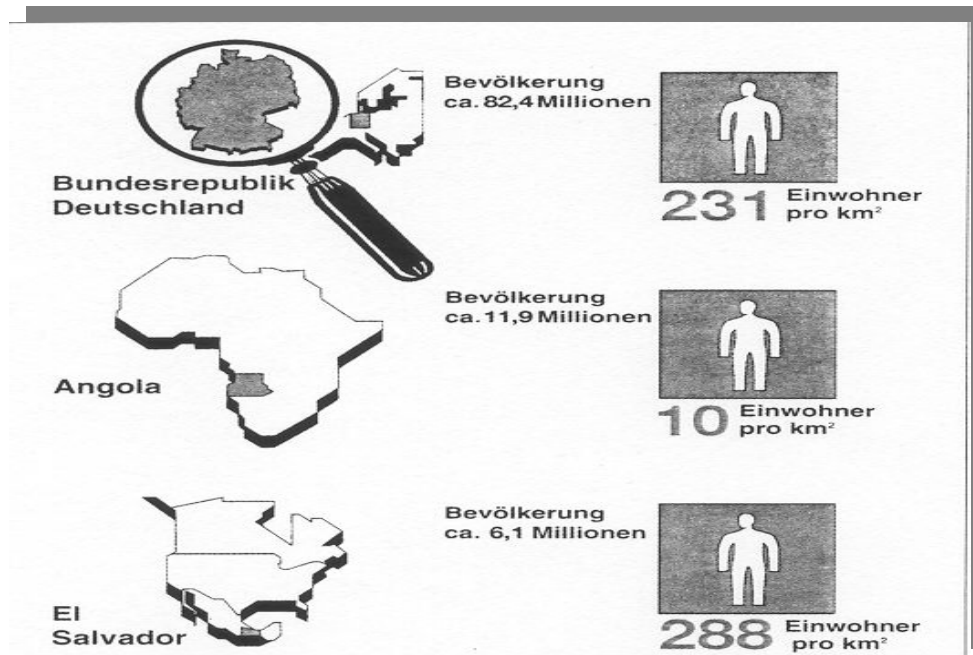
Die Folien und Tabellen vermitteln zunächst Grundwissen über ein bestimmtes Thema und stellen den Einstieg für die weiteren Sachtexte dar. Dieses Grundwissen ist wichtig als Ausgangspunkt für den diskursiven Sprachgebrauch, d.h. dass die Teilnehmer eine Meinung in der Fremdsprache äußern, in der Fremdsprache argumentieren usw., insbesondere dann, wenn der Dozent den Schwerpunkt auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit der Studierenden legen will. Uns geht es zunächst nur darum, dass Studierende sich das notwendige Grundvokabular aneignen, um sich in spanischer Sprache zu diesem Thema äußern zu können, und dass sie sich daran gewöhnen, dies im Unterricht vor ihren Kommilitonen zu tun.

Die letzte Frage der Anregungen für eine Diskussion kann den Anlass dazu bieten, die historische Perspektive des Themas herauszuarbeiten und sich Vergangenes zu vergegenwärtigen. Diese Fragen sind Beispiele dafür, wie sich geschichtsdidaktische und fremdsprachendidaktische Ansätze in vergleichender Form verbinden lassen. Diese Herangehensweise bietet sich grundsätzlich bei der Beschreibung und Erklärung historischer Phänomene an: Ausgehend von der Gegenwart gilt es, die Spuren der Vergangenheit auszumachen, nicht um der bloßen Präsentation willen, sondern in der Deutung desjenigen, der dies

aus einer eigenen Perspektive tut und dabei stets die eigenen Erfahrungen mit integriert.

Texte zur Bevölkerungssituation in Deutschland:

Größe - Bevölkerung¹¹¹



Fläche/Entfernungen:

1. Die Fläche der Bundesrepublik Deutschland beträgt ca. 357.000 km².

(Zum Vergleich:

Frankreich: 544.000 km²
Großbritannien: 244.000 km²
Italien: 301.000 km²)

2. An ihrer breitesten Stelle hat die Bundesrepublik eine West-Ost-Ausdehnung von 632 km. Die längste Ausdehnung (Nord-Süd) beträgt 876 km.

Bevölkerung:

1. In der Bundesrepublik Deutschland leben heute ungefähr 82,4 Millionen Menschen.

(Zum Vergleich:

Frankreich: 58,3 Millionen
Großbritannien: 58,6 Millionen
Italien: 57,2 Millionen)

2. Zur Zeit leben in der Bundesrepublik Deutschland ca. 7,3 Millionen Ausländer, etwa 1,8 Millionen sind Bürger von EU-Staaten.

3. 1998 betrug die Zahl der Aussiedler 103.080; gegenüber dem Vorjahr

¹¹¹ BUBNER, F. (2000, Lektion 2)

bedeutet dies einen Rückgang um 30,4%.

Der Anteil der Aussiedler aus Russland und den Nachfolgestaaten der UdSSR ist ebenfalls zurückgegangen. Waren es 1997 noch 131.895, so wurden 1998 nur noch 101.550 registriert. Das sind ca. 23% weniger. Auch die Anzahl der Aussiedler aus Polen ist weiter rückläufig. Gegenüber 1997 wurden 1998 29% weniger erfasst.

4. Die Geburtenzahl lag 1998 bei 782.251 und ist gegenüber 1997 um 3,4% zurückgegangen. Dieser Trend hält weiter an.

5. Die durchschnittliche Lebenserwartung der Deutschen liegt bei 75,5 Jahren: bei Männern ca. 72,1 Jahre und bei Frauen ca. 78,9 Jahre.

6. Der Altersaufbau der deutschen Bevölkerung ist unausgeglichen. Der Anteil der über 60-Jährigen wächst, während die Zahl der Geburten zurückgeht. In der Bundesrepublik sind nur rund 21,5% der Bevölkerung jünger als 20 Jahre; dagegen sind 21,8 % älter als 60 Jahre. Nach Berechnungen wird die Bevölkerung in Deutschland bis 2040 um 13 % auf rund 69 Millionen zurückgehen.

Bevölkerungsdichte:

1. Die Bundesrepublik ist eines der am dichtesten besiedelten Länder in Europa. Auf einem km² wohnen heute durchschnittlich 231 Menschen.

(Zum Vergleich:

Frankreich:	108
Großbritannien:	239
Italien:	190
Niederlande:	379)

2. Die Bevölkerungsdichte in den Bundesländern ist sehr unterschiedlich.

Berlin:	3.879 Einwohner pro km ²
Hamburg:	2.252
Bremen:	1.683
Nordrhein-Westfalen:	525
Saarland:	420
Baden-Württemberg:	290
Hessen:	285
Sachsen:	246
Rheinland-Pfalz:	201
Schleswig-Holstein:	175
Bayern:	171
Niedersachsen:	165
Thüringen:	155
Sachsen-Anhalt:	134
Brandenburg:	88
Mecklenburg-Vorpommern	77

3. Die größte Bevölkerungsdichte in Westdeutschland hat das Ruhrgebiet. Hier

leben bis zu 3.500 Menschen pro km².

4. In der alten Bundesrepublik leben ca. 32% der Bevölkerung in den insgesamt 63 Großstädten über 100.000 Einwohner. Nur 9% leben in Gemeinden bis 2.000 Einwohner.

Wörter und Wendungen:

der Altersaufbau

die Ausdehnung

Aussiedler: aus Ost- und Südosteuropa nach Deutschland übergesiedelte

deutschstämmige Personen: darunter fallen auch ihre nichtdeutschen

Ehegatten und deren Kinder.

die Bevölkerungsdichte

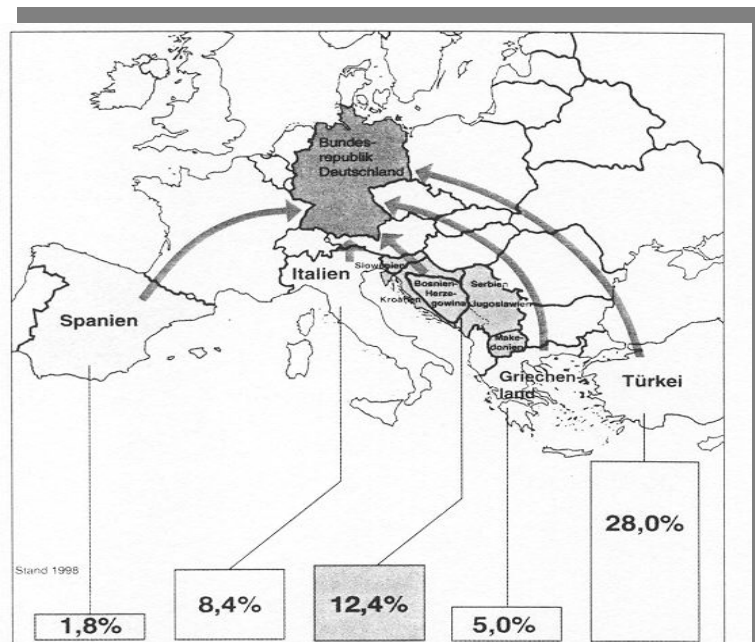
dicht besiedelt

die Geburtenzahl

die Gemeinde die Großstadt

die Lebenserwartung

Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland



1. 1998 sank die Zahl der Asylbewerber in Deutschland erstmals seit Verschärfung des Asylrechts auf 98.644 Personen. Das sind 5,5 % weniger als 1997.

2. Zur Zeit leben in der Bundesrepublik Deutschland etwa 7,4 Millionen Ausländer, ca. 9 % der Gesamtbevölkerung. Ca. 1,8 Millionen sind Bürger aus EU-Staaten. Zahlreiche Ausländer leben mit ihren Familien in der Bundesrepublik.

3. 90% der Ausländer leben in Westdeutschland, 10% in Ostdeutschland.

4. Sie kommen vorwiegend aus folgenden Ländern:

Türkei:	2.110.200	(28,8% aller Ausländer)
BR-Jugoslawien:	719.500	9,8%
Italien:	612.000	8,4%
Griechenland:	363.500	5,0%
Polen:	283.600	3,9%
Bosnien-Herzegowina:	190.100	2,6%
Österreich:	185.200	2,5%
Portugal:	132.600	1,8%
Spanien:	131.100	1,8%

(Stand: Dezember 1998)

5. Ausländer sind besonders stark in den industriellen Ballungszentren vertreten. Was die Zahl der beschäftigten ausländischen Arbeitnehmer betrifft, ergibt sich für Westdeutschland folgende Verteilung:

Baden-Württemberg:	457.955
Bayern:	377.374
Berlin/West:	69.306

Berlin/Ost:	9.669
Brandenburg:	7.213
Bremen:	17.404
Hamburg:	63.497
Hessen:	225.821
Mecklenburg-Vorpommern:	3.378
Niedersachsen:	111.198
Nordrhein-Westfalen:	520.833
Rheinland-Pfalz:	78.649
Saarland:	31.023
Sachsen:	12.253
Sachsen-Anhalt:	5.504
Schleswig-Holstein:	34.408
Thüringen:	4.781
(Stand 1998)	

Wörter und Wendungen:

Asyl beantragen
 der Asylbewerber/die Asylbewerberin
 die Ausländerfeindlichkeit
 das Ausländer- und Asylrecht
 das Ballungszentrum
 der Gastarbeiter/die Gastarbeiterin
 das Herkunftsland

5.2.4.3 Lektüre von Sachtexten

Als dritter Schritt wird die Lektüre des entsprechenden Textes im Handbuch (Otero, 1999, 15-17) vorgeschlagen. Alle Termini dürften zu diesem Zeitpunkt bereits geklärt sein und die Lektüre keinerlei Schwierigkeiten bereiten:

La población española

Datos actuales

Según las estadísticas de 1995, la población española alcanzaba la cifra de 39,6 millones de habitantes. Esta cifra implica un incremento de la población de más de un 100% a lo largo del presente siglo, ya que en 1900 la cifra era de 18.600.000. El período de máximo crecimiento de la población española se situó entre 1960 y 1980, a pesar de que especialmente en los sesenta se sufrió una considerable pérdida de población por emigración a otros países europeos.

CC.AA	Censo 1991			
	Total	%	Varones	Mujeres
Andalucía	7.040,6	17,85	3.471,4	3.569,2
Aragón	1.221,5	3,10	608,4	613,1
Asturias	1.098,7	2,79	529,5	569,2
Baleares	745,9	1,89	369,5	376,4
Canarias	1.637,7	4,15	816,7	821,0
Cantabria	530,3	1,34	259,3	271,0
Castilla-La Mancha	1.651,8	4,19	818,3	833,5
Castilla y León	2.563,0	6,50	1.274,2	1.288,8
Cataluña	6.115,6	15,51	2.994,3	3.121,3
Com. Valenciana	3.923,8	9,95	1.921,3	2.002,5
Extremadura	1.056,5	2,68	522,6	533,9
Galicia	2.720,5	6,90	1.303,3	1.417,2
Madrid	5.031,0	12,76	2.422,9	2.608,1
Murcia	1.059,6	2,69	522,7	536,9
Navarra	523,6	1,33	259,9	263,7
País Vasco	2.109,0	5,35	1.037,8	1.071,2
La Rioja	267,9	0,68	133,7	134,2
Ceuta y Melilla	136,9	0,35	72,3	64,6
TOTAL	39.433,9	100,00	19.388,1	20.095,9

En el siguiente cuadro observamos el desarrollo de la población española por Comunidades Autónomas. Las Comunidades con mayor crecimiento han sido Andalucía, Canarias, Madrid, la Comunidad Valenciana y Cataluña. Otras regiones, como la extremeña, han sufrido un considerable descenso demográfico.

CC.AA.*	Censo 1970	Censo 1981	Censo 1986
Andalucía	5.991,1	6.441,8	6.875,6
Aragón	1.153,1	1.213,1	1.214,7
Asturias	1.052,0	1.127,0	1.114,1
Baleares	532,9	685,1	754,8
Canarias	1.125,4	1.444,6	1.614,9
Cantabria	469,1	510,8	524,7
Castilla-La Mancha	1.732,7	1.628,0	1.665,0
Castilla y León	2.668,3	2.577,1	2.600,3
Cataluña	5.107,6	5.958,2	5.977,0
Com. Valenciana	3.078,1	3.646,8	3.772,0
Extremadura	1.169,4	1.050,1	1.088,5
Galicia	2.676,4	2.753,8	2.785,4
Madrid	3.761,3	4.727,0	4.854,6
Murcia	832,0	957,9	1.014,3
Navarra	466,6	507,4	512,7
País Vasco	1.876,3	2.135,0	2.133,0
La Rioja	234,6	253,3	262,6
Ceuta y Melilla	123,5	129,3	127,0
TOTAL	34.041,5	37.746,3	38.891,0

*(en miles de habitantes)¹¹²

En los últimos años el crecimiento se ha estancado¹¹³ como consecuencia de la generalización del control de natalidad¹¹⁴, que actualmente sitúa a España entre los países con la tasa de fecundidad¹¹⁵ más baja de Europa. En contrapartida la tasa de mortalidad ha experimentado un descenso continuado y se sitúa ahora en valores en torno al 8 por mil (a principios de siglo esta cifra se situaba en torno al 30 por mil). Por lo tanto, dada una tasa de natalidad relativamente baja, del 11 por mil, el crecimiento de población es muy bajo y no supera el 0,3% anual.

Otro cambio demográfico importante ha sido el descenso de la población rural y

¹¹² Datos del Instituto Nacional de Estadística

¹¹³ estancarse: pararse

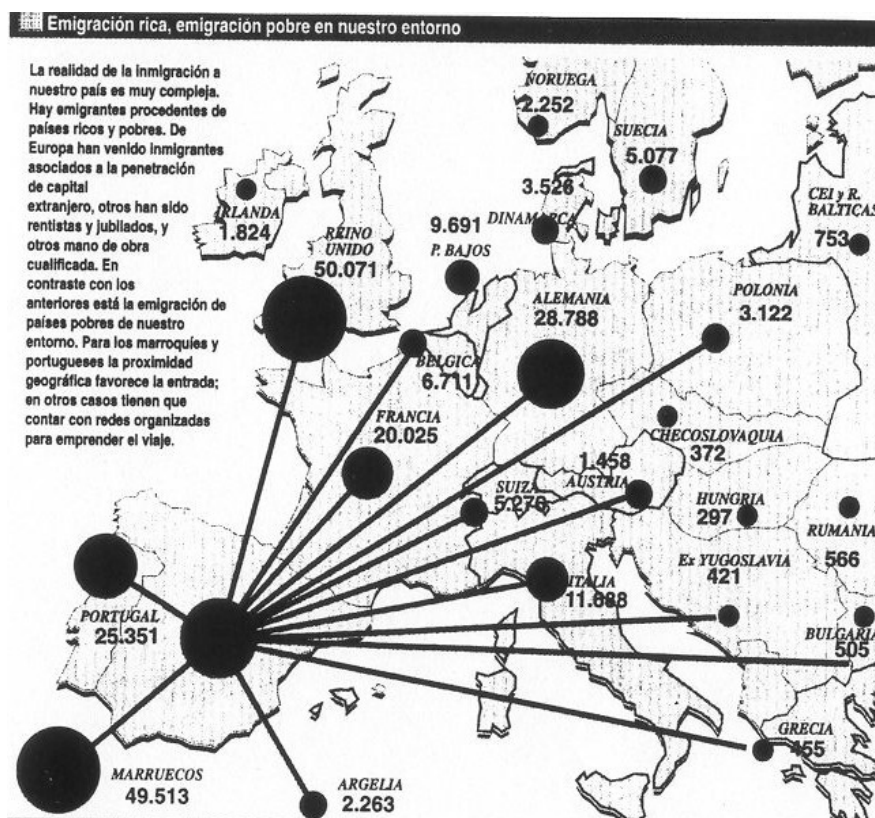
¹¹⁴ natalidad: número proporcional de nacimientos

¹¹⁵ tasa de fecundidad: índice de hijos por pareja

el consiguiente aumento de la población urbana, especialmente de los centros industriales o turísticos de Madrid, Cataluña, País Vasco y Baleares. En 1985 la población urbana española ascendía a un 75,8%.

De país de emigración a país de inmigración

Desde el descubrimiento de América en España ha habido un flujo constante hacia este continente. Entre 1945 y 1979 fueron unas 900.000 las personas que emigraron a América. Desde entonces esta cifra ha ido descendiendo y hoy se han invertido los papeles siendo el número de latinoamericanos que se instalan en España muy superior al de los españoles que emigran a América.



También ha aumentado el número de norteafricanos que, aprovechando la proximidad física, cruzan el estrecho de Gibraltar y pasan a Europa a través de España. Esta situación, y el hecho de que en España hayan cesado prácticamente los flujos de salida de emigrantes españoles, convierten a España en la actualidad en un país receptor de emigrantes, es decir en un país de promisión para personas procedentes de países más pobres.

DISTRIBUTION ADMINISTRATIVA
DENSIDAD DE POBLACION 1989

En cuanto a densidad de población ésta es de unos 77 habitantes por kilómetro cuadrado. La población está desigualmente distribuida por el territorio español: exceptuando Madrid, las regiones litorales están mucho más pobladas que el interior.

Las provincias con mayor densidad de población son Madrid, Barcelona y Vizcaya, que tienen 500 habitantes por kilómetro cuadrado. Las provincias con menor densidad son Soria, Teruel y Guadalajara, que tienen menos de 12 habitantes por kilómetro cuadrado.

Las previsiones del siglo que viene

Las previsiones de la población española para el siglo XXI no son muy prometedoras. Según un informe sobre la familia aprobado por el Congreso de los Diputados a finales de 1997, "la población española actual (39,2 millones de personas) podría pasar a ser en el año 2010 de sólo 30 millones". Los diputados alertan que España está muy lejos de la tasa de reemplazo generacional (2,1 hijos por mujer) que en la actualidad no supera 1,2 hijos por mujer. Con ello, España se sitúa en la cola del mundo (véase también el apartado sobre la mujer).

De seguir la tendencia, donde habrá menos niños será en Aragón, Asturias y Castilla y León. La España más joven estará en Madrid y junto al mar, en Andalucía, Valencia, Cataluña, Murcia, Baleares y Canarias.

Son muchos los motivos que están contribuyendo a este descenso demográfico. Entre ellos está indudablemente la actual situación económica. En España, el porcentaje de jóvenes de menos de treinta años que viven en casa de sus padres es casi tres veces mayor que en Francia o Alemania. El informe aprobado por el Parlamento resume así la actual situación: "La continuidad demográfica se ve directamente afectada por la situación de los jóvenes que no tienen trabajo, no tienen vivienda, no tienen pareja y no tienen hijos." Ante esta situación no es de extrañar que las parejas españolas opten por un modelo familiar más reducido: un 55 por ciento tienen 2 hijos, un 29 por ciento, uno, y un 16 por ciento, tres o más hijos.

Nacimientos por Comunidades Autónomas¹¹⁶

	1991	1992	1993	1994	1995
España (total)	395.989	390.747	385.786	370.145	359.870
Extranjeros nacidos en España	337	77	88	571	
Andalucía	88.319	88.012	86.330	81.560	79.003
Aragón	9.796	10.050	9.546	9.620	9.301
Asturias	7.728	7.494	6.978	6.653	6.599
Baleares	8.622	8.491	7.891	7.683	7.669
Canarias	18.230	18.325	17.612	17.072	16.515
Cantabria	4.341	4.311	4.117	3.807	3.756
Castilla y León	20.603	20.003	19.403	18.426	17.864
Castilla-La Mancha	18.733	18.823	18.096	17.710	16.781
Cataluña	56.540	57.615	56.015	54.661	53.836
Com. Valenciana	39.717	39.744	38.721	37.090	36.438
Extremadura	12.508	12.342	11.786	11.288	10.711
Galicia	21.927	21.633	21.284	19.683	18.723
Madrid	49.430	50.769	49.626	47.692	46.701
Murcia	13.790	13.770	13.350	12.494	12.495
Navarra	4.789	4.549	4.688	4.650	4.803
La Rioja	2.224	2.165	2.146	2.172	1.983
País Vasco	16.292	16.341	15.878	15.267	15.479
Ceuta y Melilla	2.063	2.233	2.262	2.059	1.916

El envejecimiento de la población española ha sido otro de los grandes cambios que se han producido en la estructura demográfica del país desde 1970. Desde 1950 se ha duplicado el porcentaje de las personas mayores de 65 años.

¹¹⁶ Datos del Instituto Nacional de Estadística, 1996

Estructura de la población (porcentajes) en España según la edad¹¹⁷

años	menos de 15 años	de 15 a 64 años	más de 65 años
1900	34	61	5
1910	34	60	6
1920	32	62	6
1930	32	62	6
1940	30	64	6
1950	26	67	7
1960	27	65	8
1970	28	62	10
1981	26	63	11
1991	19	67	14

He aquí algunos datos de interés sobre los españoles en distintas Comunidades Autónomas:

Los que más se casan Número de matrimonios anuales por cada 1.000 habitantes	Los que más hijos tienen Número de hijos por mujer en edad fértil	Los que más se divorcian Porcentaje de personas separadas o divorciadas en relación con las casadas
Más <ul style="list-style-type: none"> • Melilla (6,76) • Castilla-La Mancha (5,81) • Extremadura (5,51) • Andalucía (5,46) 	Más <ul style="list-style-type: none"> • Andalucía (1,83) • Murcia (1,81) • Extremadura (1,80) • Castilla-La Mancha (1,75) 	Más <ul style="list-style-type: none"> • Canarias (4,4%) • Baleares (4%) • Cataluña (3,6%) • Madrid (3,2%)

¹¹⁷ Datos del Instituto Nacional de Estadística, 1996

Población de 0 a 14 años para el siglo XXI en España¹¹⁸

CC AA	1991	1995	2000	2005
Andalucía	22,77	20,36	18,96	19,05
Aragón	15,98	14,11	13,59	14,46
Asturias	15,88	13,26	11,91	12,36
Baleares	19,76	17,81	17,92	17,10
Canarias	22,10	19,37	17,49	18,25
Cantabria	17,88	15,16	18,73	14,10
Castilla-La Mancha	19,50	18,05	17,46	17,86
Castilla y León	16,69	14,64	13,75	14,29
Cataluña	17,59	15,07	14,39	15,21
Com. Valenciana	19,79	16,51	15,61	16,15
Extremadura	20,64	19,15	18,21	18,07
Galicia	17,67	14,41	13,55	14,65
Madrid	19,00	16,12	14,91	14,43
Murcia	22,73	20,39	19,11	19,10
Navarra	17,30	15,25	14,63	15,40
País Vasco	16,63	13,55	12,41	13,39
La Rioja	16,61	14,64	14,20	15,20
Ceuta y Melilla	25,15	22,64	21,21	20,53
España (total)	19,25	16,77	15,71	16,23

5.2.4.4 Optionale Themenergänzungen

Die Aspekte, die im Zusammenhang mit der Bevölkerungssituation Spaniens / Deutschlands ausführlich behandelt werden können, sind äußerst vielfältig. Es liegt daher am Lehrenden, Schwerpunkte zu setzen. Wir gehen hier von einer begrenzten Stundenzahl aus und beschränken die zu behandelnde Thematik auf zwei Stunden. Als wichtige Themenergänzungen bieten sich an:

- Eine Pyramide mit dem Altersaufbau der deutschen Bevölkerung kann als Vergleichsbasis für die Diskussion über die derzeitige Bevölkerungsstruktur Spaniens (S. 22 im Handbuch) dienen. Dieser Schritt ist optional und kann in der hier vorgeschlagenen Reihenfolge auch ausgetauscht werden. In der

¹¹⁸ Datos del Ministerio de Sanidad y Consumo

Regel münden diese Anstöße in zwei Themenbereiche:

- a) Die Überalterung der Gesellschaft und die sich daraus ableitenden wirtschaftlichen Probleme
 - b) Das soziale Problem der älteren Bevölkerung; Antworten, die Deutschland gefunden hat, die Problematik in einem traditionelleren Land wie Spanien
- Ein weiterer wichtiger Diskussionspunkt, der unmittelbar mit dem letzten Aspekt zusammenhängt, ist die niedrige Geburtenrate Spaniens. Dazu dient die Tabelle über die Perspektiven der Bevölkerungsentwicklung auf S. 23 (ibid.). Man kann zunächst die Studierenden dazu auffordern, die Tabelle zu analysieren und Gründe für die voraussichtliche Entwicklung zusammenzustellen. Im Anschluss daran ist es empfehlenswert, den erklärenden Text auf S. 20 (ibid.) zu lesen und ihn zur Diskussion und zum Vergleich mit Deutschland heranzuziehen. Da das Thema im Kapitel 8 (S. 110), wenn es um gesellschaftliche Themen geht, erneut behandelt wird, kann eine eher oberflächliche Behandlung empfohlen werden.
 - Von großem Interesse für die Studierenden ist in aller Regel die Auswanderungs- und Einwanderungsproblematik, die für alle europäischen Länder an Bedeutung gewinnt und unbedingt angesprochen werden sollte. Zur Sensibilisierung dieser Problematik sei auf die Karte auf S. 18 des Handbuches hingewiesen, die lediglich einen Stein ins Rollen bringen sollte. Angesichts der sozialen Auswirkungen dieses Themas empfiehlt sich eine gesonderte Behandlung.

5.2.4.5 Das Tertium comparationis

Um der in Kapitel 3 erwähnten Gefahr einer dualistischen Weltansicht zwischen Spanien und Deutschland aus dem Weg zu gehen (siehe hierzu auch Christ, 1980), besteht die Möglichkeit, in den Unterrichtseinheiten zur spanischen Landeskunde ein drittes Element in den Vergleich einzubeziehen, das sog. *tertium comparationis*. Dazu bietet sich der Vergleich mit anderen europäischen Ländern oder europäischen Kulturräumen an, mit denen sich der angehende Übersetzer beschäftigt und deren Arbeitssprachen ebenfalls Teil der Ausbildung sind (hauptsächlich Französisch und Englisch). Aufgrund der immensen

Bandbreite, die der spanischsprachige Raum bietet, und der großen Unterschiede zwischen Europa und Lateinamerika auf allen Ebenen – wirtschaftlich, sozial und kulturell – liegt es im Falle der spanischen Landeskunde nahe, einen Bogen zu einem spanischsprachigen Land zu spannen und dieses dritte Element didaktisch miteinzubinden. Obwohl dieser Einbezug eines *tertium comparationis* in Form eines weiteren spanischsprachigen Landes bzw. bestimmter Elemente dieser Kulturen die Lehrende u. U. vor schwierige Aufgaben stellt¹¹⁹, sollte stets im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten Raum dafür geschaffen werden. Wir sollten dabei bedenken, dass wir dadurch nicht nur das Entstehen eines dualistischen Weltbildes verhindern, sondern gleichzeitig Abstand von einer westeuropäisch geprägten Denkweise (Eurozentrismus) schaffen, was ja gerade in der spanischen Landeskunde nur vorteilhaft sein kann: Schließlich haben wir es mit einer Weltsprache zu tun, die von annähernd 400 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen wird, wobei nur knapp 10% auf Spanien entfallen. Wir können in einer spanischen Landeskunde nicht die gesamten Kulturräume behandeln, in denen Spanisch gesprochen wird, und müssen im Vorfeld Schwerpunkte setzen. Wir meinen aber exemplarisch vorgehen zu können, um durch diese Arbeitsweise – d. H. Unter Einbezug des Tertium Comparationis – zur Horizonterweiterung unserer Studierenden beizutragen und der Bedeutung des Spanischen über die europäischen Grenzen hinweg Rechnung zu tragen.

Schließlich sei noch das studentische Potenzial erwähnt, d.h. die Bereitschaft der Studierenden zur Mitarbeit, wenn es darum geht, ihr Wissen miteinzubringen. Die Vernetzung und sog. Globalisierung der Welt, aber auch die Reiselust vieler Europäer, hat auch dazu geführt, dass viele Studierende einzelne Länder Lateinamerikas kennen und gerne dazu bereit sind, ihre Erfahrungen und Kenntnisse darüber anderen Studierenden mitzuteilen. Ihre – die studentische – Perspektive ist außerdem äußerst interessant, da hier die Eigenkultur den Ausgangspunkt und Maßstab für die neue Betrachtungsweise

¹¹⁹Schwierig deswegen, weil zu bedenken ist, dass die Vermittlung solcher Inhalte den Rekurs auf sozialwissenschaftliche Methoden erfordert, d.h. zumindest ein Minimalwissen über das Instrumentarium, das eine angemessene inhaltliche Sachvermittlung (selbst wenn diese nur exemplarisch ausfallen kann) ermöglicht. Ferner verpflichtet sich die Landeskunde dadurch dem Ziel kritischer und politischer Bildung und bekommt so eine weitere Komponente, die letztlich auf das Entstehen einer

bietet.

5.2.4.6 Das Tertium comparationis in der Praxis

In dieser Unterrichtseinheit wird als Ergänzung zum besprochenen Themenkomplex die Bevölkerungsproblematik Kolumbiens vorgeschlagen. Denkbar wäre jedoch auch ein anderes spanischsprachiges Land des Kontinents. Kolumbien ist ein Land, das einerseits stark von der ursprünglichen spanischen Lebensart geprägt wurde, andererseits bedeutende Unterschiede in der Struktur und Zusammensetzung der Bevölkerung sowie in den Bevölkerungsperspektiven aufweist. Diese gilt es in erster Linie herauszustellen. Dabei muss zuerst ein gewisses Hintergrundwissen vermittelt oder erarbeitet werden. Auch hierzu bietet sich eine kurze Einführung an, die die geographischen, wirtschaftlichen und besonders sozialgeschichtlichen Zusammenhänge, die sich auf die Bevölkerungsproblematik auswirken, einleuchtend erklärt¹²⁰.

Der konkrete Text, der ergänzend zu der besprochenen Bevölkerungsproblematik in Deutschland und Spanien vorgeschlagen wird, muss ein vergleichbares sprachliches Niveau aufweisen. Die Lektüre sollte möglichst ohne größere Verständnisschwierigkeiten vonstatten gehen und bereits bekannte Terminologie aus den zuvor behandelten Texten enthalten. Eine übermäßige Anhäufung unbekannter Termini wirkt sich in der Regel demotivierend aus. Trotzdem darf der Text – besonders im Hinblick auf inhaltliche Zusammenhänge – durchaus Unbekanntes enthalten. Unterschiede sind nämlich durchaus erwünscht; da erst dadurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden uns interessierenden Kulturräumen deutlich sichtbar werden.

kritischen Haltung abzielt.

¹²⁰ Siehe hierzu Otero (1999, 196-197). Dieser Text über Kolumbien dürfte sich als Kurzeinführung eignen, ohne dass dabei das eigentliche Thema ausufern würde.

Textvorschlag zur Bevölkerungsstruktur Kolumbiens:

Demografía

Las mujeres colombianas, que representan la mitad de la población del país (50,4%), han modificado profundamente sus características demográficas en las últimas tres décadas, tanto como producto del cambio demográfico general como en relación con factores que, como en el caso de la fecundidad, se refieren directamente a ellas mismas. (...)

La población colombiana casi se triplicó entre 1950 y 1990, pasando de aproximadamente 12 millones de habitantes a cerca de 33 millones. Como en otros países latinoamericanos, esta población no se reparte regularmente por el amplio territorio colombiano (de algo más de un millón de kilómetros cuadrados), quedando despoblados casi sus dos tercios, los que componen las tierras bajas del Oriente, con extensas zonas de sabana y de selvas húmedas amazónicas. No obstante, se advierte un proceso de emigración hacia esas regiones. (...)

Numerosos procesos han cambiado de forma rápida la composición etaria del país: en 1970 todavía el 46% tenía menos de 15 años y en 1990 esa proporción había descendido al 36%. Como sucede en el resto de la región, existen diferencias por sexo al respecto: dado que las mujeres son más longevas, el peso de las personas mayores es más grande en la población femenina que en la masculina. Todos estos cambios señalan que Colombia se encuentra en una fase avanzada de su transición demográfica: pasando de una población joven y de rápido crecimiento a otra principalmente adulta y de crecimiento menor. Colombia se sitúa en el grupo de países latinoamericanos que representan el promedio regional, y que se caracterizan por tener una mortalidad controlada (moderada o baja) y una natalidad moderada en vías de ser baja. En este sentido, Colombia comparte con Costa Rica el perfil de aquellos países que están marcados por una drástica caída reciente de su fecundidad.

La transición demográfica de Colombia ha tenido una estrecha relación con un proceso acelerado de migración hacia las zonas urbanas, que no se ha detenido mayormente durante los años ochenta, como sucedió en otros países latinoamericanos. Se estima que en 1970 un 57% de los habitantes residía en las ciudades y en 1990 lo hacía casi un 70%. Como ocurre en toda la región, la población femenina es ligeramente más urbana que la masculina.

Las mujeres dirigen uno de cada cinco hogares colombianos, lo que significa un número absoluto considerable, casi un millón de hogares. Los rasgos sociodemográficos gruesos de estas jefas de hogar son similares a los de otros países latinoamericanos: la casi totalidad de ellas dirige su hogar sin cónyuge conviviente, se concentra en edades maduras, entre los 40 y los 60 años (en torno a un 28% tiene menos de 40) y presenta niveles educativos económicos bajos.

Quelle: <http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/colombia/demo.htm>

Pirámide de edad:

De 0 a 14 años: 32%
De 15 a 64 años: 64%
Más de 65 años: 4%

Población total: 37.422.791

Crecimiento de la población: 1,66%

Tasa de natalidad: 21,34
nac. / 1.000 pers.
Tasa de inmigración neta: -
0,13 emigrantes /1.000 pers.
Tasa de fertilidad: 2,35
niños nacidos por mujer

Pobladores en áreas rurales y urbanas

Áreas rurales: 29%
Áreas urbanas: 71%
Porcentaje mujeres: 51%
Porcentaje hombres: 40%

Población

La población colombiana es el resultado de la mezcla de tres razas: india, blanca y negra. Este mestizaje está presente en el 50% del total de los habitantes del país.

La raza indígena:

Está conformada por los primeros pobladores del territorio que pertenecieron a las familias lingüísticas Chibchas, Caribe y Arawak.

La raza blanca:

Representada por los descendientes de los conquistadores españoles. Actualmente alcanza el 40% de los colombianos.

La raza negra:

Proviene de los esclavos traídos por los españoles. En la actualidad alcanza el 5% del total de la población colombiana.

Indicadores de salud:

Las cinco principales causas de mortalidad en el país son: ataques con armas de fuego y explosivos, infarto de miocardio, otras causas indefinidas, insuficiencia cardíaca y obstrucción crónica de las vías respiratorias. Dentro de las enfermedades infecciosas se encuentran la malaria, el dengue y la fiebre amarilla.

5.2.4.7 Die Übersetzung

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit wird der Bogen zur praktischen Anwendung gespannt und die Anfertigung einer kurzen Übersetzung vorgeschlagen. Dazu verwenden wir drei Texte, die gezielt das in dieser Lektion behandelte Vokabular beinhalten und die Problematik aus deutscher Sicht vor Augen führen. Der Dozent sollte sich je nach Kenntnisstand der Gruppe für einen der drei Texte entscheiden oder die Übersetzungsarbeit aller drei Texte in Gruppen verteilen. Eine Endbesprechung kann dann ebenfalls in Gruppenarbeit erfolgen. Die hier vorgeschlagene Arbeitsweise ist für die Durchführung einer einzigen Übersetzung geplant:

Text 1: "In vierzig Jahren 65 Millionen in Deutschland?" Quelle: Frankfurter Allgemeine Zeitung, vom 8. Oktober 1998

Text 2: „Statistiker: Bevölkerung wird dramatisch altern“ Quelle: Frankfurter Allgemeine Zeitung, vom 9. Oktober 1998

Text 3: "Die neuen Alten auf dem Vormarsch" Quelle: Braunschweiger Zeitung vom 12. Juni 1999

Die Liste lässt sich erweitern und sollte offen sein für aktuelle Texte, die den Zugang und die Motivation bewusst fördern. Es wäre allerdings nicht sinnvoll, die Auswahl der zu übersetzenden Texte den Studierenden zu überlassen, da diese sich unter Umständen über- oder unterschätzen könnten. Diese Auswahl sollte vielmehr der Dozent vornehmen, der zum einen den Schwierigkeitsgrad der Texte beurteilen und zum anderen in der Regel die Sprachkenntnisse der Studierenden besser einschätzen kann.

ÜBERSETZUNG: Vorschläge zur Einbindung in die Unterrichtseinheit zur Bevölkerung

Wir nehmen als Ausgangstext eine Nachricht, die in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienen ist und die das Problem des Bevölkerungsrückgangs in Deutschland zum Thema hat. Eine Nachricht über

Deutschland ist insofern begründet, als dies eher einem authentischen Übersetzungsauftrag entspricht, als wenn es sich um eine Nachricht über Spanien handeln würde. Wir nehmen als hypothetischen Übersetzungsauftrag auch eine Veröffentlichung in der Sonderbeilage einer spanischen überregionalen Tageszeitung an (z. B. El País), in der es um die Bevölkerungsentwicklung in Europa geht. Dabei stellt jedes europäische Land die wichtigsten Daten und Tendenzen vor. Ein deutscher Zeitungsbericht oder –text über Spanien wäre als Übersetzung für eine spanische Tageszeitung wenig sinnvoll, da hier wohl eher eigens erstellte Berichte veröffentlicht würden. Die fiktive Zeitebene bleibt zunächst gleich. Für fortgeschrittenere Lerner oder Kurse kann die Zeitebene neu definiert werden, so dass andere sprachliche und grammatikalische Aspekte geübt werden.

In vierzig Jahren 65 Millionen Menschen in Deutschland?

Die Bevölkerung in Deutschland dürfte bis zum Jahr 2040 von derzeit rund 82 Millionen Menschen auf 75 Millionen, anderen Prognosen zufolge auf knapp 65 Millionen Menschen sinken. Diese Einschätzung gibt der zweite Zwischenbericht der Enquete-Kommission des Bundestages zum „Demographischen Wandel“. Die ausländische Wohnbevölkerung könnte, eine mittlere Einwanderung vorausgesetzt, von den etwa 7,4 Millionen auf 12 bis 15 Millionen ansteigen. Nach Einschätzung der Kommission wird Deutschland ein Zuwanderungsland bleiben. Ohne Zuwanderung, heißt es weiter, wäre die Bevölkerung seit Beginn der siebziger Jahre geschrumpft. In Deutschland sei mit einem noch stärkeren Alterungsprozess der Bevölkerung zu rechnen als im europäischen Durchschnitt: Die Kombination einer niedrigen Geburtenrate von durchschnittlich 1,3 Kindern pro Frau, der höheren Lebenserwartung von drei Jahren je Jahrzehnt sowie die geringe Auswanderungsrate könne dazu führen, dass im Jahre 2030 fast jeder zweite Mensch in Deutschland mehr als sechzig Jahre alt ist und das mittlere Alter der Bevölkerung auf 57 Jahre steigt. Bis zum Jahr 2010 erwarten die Verfasser des Berichts einen weiteren Anstieg der Arbeitslosenzahlen. Erst danach sei damit zu rechnen, dass die Zahl der Arbeitslosen abnehme.

Quelle: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. 10. 1998

Die Vorgehensweise kann in folgende Schritte unterteilt werden:

1. Das Vokabular, das im Zusammenhang mit dem Thema Bevölkerung steht, soll zunächst unterstrichen werden.

Folgende Termini sind von Bedeutung:

Substantive: Bevölkerung, Einschätzung, Wandel, (ausländische) Wohnbevölkerung, Prognose, Zuwanderung, Zuwanderungsland, Einwanderung, Anstieg, Auswanderung, Auswanderungsrate, Alterungsprozess, Durchschnitt, Geburtenrate, Lebenserwartung, (das mittlere) Alter, Jahrzehnt, Bericht, Arbeitslosenzahl...

Verben: sinken, einschätzen, einwandern, schrumpfen, rechnen mit, führen zu, steigen, abnehmen...

Adjektive: demographisch, ausländisch, stark (stärker), niedrig, hoch (höher) gering, mittlere...

Wir stellen gleich am Anfang fest, dass es sich um einen Text handelt, in dem die Substantive eine gewisse Dominanz aufweisen. Dies könnte den Schluss nahe legen, dass die Schwierigkeiten zunächst auf lexikalisch-semanticischer Ebene und nicht so sehr auf morphosyntaktischer oder grammatikalischer Ebene liegen.

2. Entsprechungen werden in den Texten der ‚Einführung‘ hergestellt.

Zu jedem der unterstrichenen Wörter kann eine spanische Entsprechung im Text hergestellt werden. Eine Liste dieser Entsprechungen wird angefertigt.

3. Diese Entsprechungen werden näher untersucht.

- Bsp: Zuwanderung – Einwanderung, Unterschiede im Deutschen, Möglichkeiten im Spanischen werden besprochen.
- Bundestag –Parlament, Möglichkeiten der Übersetzung im Einklang mit dem Übersetzungsauftrag und des Rezipienten (Spanier, wenig Kenntnisse über Deutschland)

4. Im deutschen Text enthaltene zusätzliche Schwierigkeiten werden erörtert:

- Grammatikalische Verbalkonstruktionen werden näher untersucht: Möglichkeiten der Übersetzung des

Konditionalstils werden eingehend besprochen: dürfte, könnte ansteigen... Ebenso die (für Studierende oft) problematische indirekte Rede: heißt es, könne dazu führen, danach sei...

- Wortstellungsprobleme des Textes, insbesondere der Adjektive und Adverbien, werden diskutiert und mit den bereits gelesenen spanischen Texten verglichen: von *derzeit* rund, eine *mittlere* Einwanderung vorausgesetzt, *durchschnittlich* 1,3 Kindern pro Frau, *weiterer* Anstieg, noch stärkeren Alterungsprozess... Auch hier werden die Entsprechungen festgehalten und mit der deutschen Version verglichen.

5. Besprechung der Überschrift: Überschriften bereiten den Studierenden aufgrund unterschiedlichen Vertextungskonventionen im Spanischen oftmals Schwierigkeiten. Im deutschen Text erscheint in der Überschrift kein Verb, was für den deutschen Zeitungsstil durchaus üblich ist. Unüblich ist dies dagegen in spanischen Zeitungsüberschriften, wo meist ein Verb gebraucht wird. Eine Übersetzung etwa wie: *¿En cuarenta años 65 millones de alemanes?* wäre nicht korrekt, da sie nicht den Konventionen entspricht. An dieser Stelle besteht in der Unterrichtssituation häufig Diskussionsbedarf und die weitere Gegenüberstellung unterschiedlicher Texte, sowohl im Deutschen wie im Spanischen, ist unbedingt erforderlich, um die Studierenden entsprechend zu sensibilisieren.

6. Zusätzliche Informationen für die spanischen Rezipienten:

- Wissen Spanier, wie viele Einwohner Deutschland derzeit hat? Brauchen sie diese Information zur genaueren Differenzierung?
- Muss der Bundestag erklärt werden? Reicht eine funktionale Äquivalenz aus? (el Parlamento alemán)
- Bedarf es für die Enquete-Kommission einer Adaptation oder einer zusätzlichen Erklärung?
- Müssen bestimmte Aussagen zum besseren Verständnis noch stärker akzentuiert werden? (Bsp. Deutschland als

Zuwanderungsland usw.)

Im Anschluss an die Erörterung und Besprechung der Schwierigkeiten und besonderen Merkmale der unterschiedlichen Texte können einzelne Übersetzungsvorschläge in ihrer Gesamtheit exemplarisch besprochen und gegebenenfalls Korrekturen, Verbesserungsvorschläge vorgenommen und ausdiskutiert werden. Eine grammatikalisch korrekte Übersetzung kann in diesem Kurs nicht gefordert werden, so dass darauf nicht näher eingegangen wird. Dies ist, worauf wir an anderer Stelle schon hingewiesen haben, nicht eigentliches Ziel dieser Veranstaltung. Es geht uns vielmehr darum, dass der Student durch die bewusste und konsequente Berücksichtigung des Vergleichs Strukturen erkennt, Unterschiede (semantische, stilistische, phraseologische usw.) auf verschiedenen Ebenen feststellt und für übersetzungstechnisch relevante kulturkontrastive Probleme sensibilisiert wird.

Für eine letzte Revision kann es für die Studierenden wichtig sein, ihre Übersetzung mit einer sog. Musterübersetzung zu vergleichen, deren Gültigkeit jedoch stets im Unterricht zu besprechen ist.

Übersetzungsvorschlag:

¿Habrá en Alemania sólo 65 millones de personas en 40 años?

En (el) 2040 la población alemana podría reducirse de los actuales 82 millones a 75 millones de habitantes. Esta es la apreciación del 2º informe provisional sobre “Cambios demográficos” realizado por una comisión especializada del Parlamento alemán. Sin embargo, la población extranjera podría aumentar, siempre y cuando continúe una inmigración media, de los 7,4 millones actuales a unos 12 ó incluso 15 millones. Según la comisión, Alemania seguirá siendo un país de inmigración, ya que sin inmigración la población habría disminuido desde los años 70. Además, se prevé un proceso de envejecimiento mucho más notable que el de la media europea. La combinación de una tasa de natalidad baja de 1,3 hijos por mujer, una esperanza de vida más larga, equivalente a 3 años por década así como la baja tasa de emigración fuera del país podría llevar a que en el año 2030 casi el 50% de la población alemana tenga más de 60 años y la edad media de la población sea de 57 años.

5.2.4.8 Sinn und Zweck der Hinübersetzung im Rahmen landeskundlicher Veranstaltungen

Im folgenden soll dargestellt werden, wie wir in unseren landeskundlichen Veranstaltungen die kontrastive Vermittlung kulturkundlichen Wissens mit der Anfertigung einer beispielhaften Kurzübersetzung ins Spanische verbinden.

Obwohl viele Autoren die Hinübersetzung für wenig zweckmäßig halten, wissen wir, dass dies in zahlreichen universitären Ausbildungsgängen im Rahmen pädagogischer Übersetzungen geschieht. So werden beispielsweise im Hildesheimer Diplomstudiengang Internationale Fachkommunikation (IFK) auf der sogenannten Stufe B (etwa 3. – 4. Semester) allgemeinsprachige Texte über aktuelle politische, wirtschaftliche oder kulturelle Ereignisse aus dem Deutschen in die spanische Sprache übersetzt. In der Diplom-Vorprüfung wird dann die übersetzerische Fertigkeit der Studierenden in einer Klausur geprüft. Dabei dürfen sie einige (in den ergänzenden Regelungen zur Prüfungsordnung eindeutig definierte) Wörterbücher ihrer Wahl benutzen und erhalten einen bestimmten Übersetzungsauftrag. Auf diese Weise werden Texte, ähnlich denen, die zuvor in den entsprechenden wöchentlich stattfindenden Übersetzungsübungen geübt wurden, in einer kommunikativen Einbettung übersetzt, d.h. sie erhalten im Sinne der Skopostheorie¹²¹ einen fingierten Übersetzungsauftrag. Die bisher durchgeführten Untersuchungen, besonders zum Englischen, haben zutage gebracht, dass die meisten Fehler, die in den Übersetzungen gemacht werden, in die Kategorien Grammatik, Lexis und Stil fallen. Daher fordern einige Didaktiker, die Translations-Kurse als Fortsetzung von Grammatik-Aufbaukursen zu konzipieren. Auch Snell-Hornby (1985) beobachtet in solchen Übersetzungskursen, dass einzelnen Wörtern zuviel Bedeutung beigemessen wird, was u.U. mit einer übertriebenen „fixation on equivalence“ zu tun hat: Die Verunsicherung der Studierenden steigt mit jeder nicht gewussten Vokabel, und es werden Fehler gemacht, die auf dieser Niveaustufe eher untypisch sind. Auch ist festzustellen, dass mangelndes landeskundliches Wissen vielen Lernern das Übersetzen zusätzlich erschwert.

¹²¹ NORD (1988, 41)

Da dieses Wissen nur begrenzt in Lehrveranstaltungen erworben werden kann, erscheint mir eine Verbindung der Vermittlung landeskundlicher Inhalte mit dem Übersetzen kurzer Texte als durchaus sinnvoll.

Im folgenden werden die wichtigsten Gründe, die in der Literatur für die Hinübersetzung angeführt werden, zusammengestellt. In meiner langjährigen Tätigkeit in beiden Bereichen – dem landeskundlichen-kulturellen und dem Übersetzerischen – bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass diese Argumente, trotz der sicherlich berechtigten Gegenargumente¹²², stichhaltig sind:

1. Die Hinübersetzung eignet sich zur Überprüfung der fremdsprachlichen Kompetenz (Königs 1979, 99).
2. Übersetzungen dienen der Schulung sprachlicher Genauigkeit.
3. Der Übersetzungsunterricht stellt ein Forum dar, der sich optimal für „advanced language teaching, language description and some basic aspects of contrastive linguistics“ eignet (Snell-Hornby 1985, 21).
4. Übersetzen dient der Erweiterung des Wortschatzes in der Fremdsprache.
5. Durch das Übersetzen wird das Bewusstsein für bestimmte grammatikalische und lexikalische Eigenheiten der Fremdsprache geschärft (Heltai 1989, 290).
6. Jede Übersetzung stellt den Studierenden vor ein zu lösendes Problem, eine Art Herausforderung, die ihn sprachlich und Übersetzungsstrategisch ein Stück weiterbringt und auch der gesprochenen Sprache zugute kommt.
7. Die Konfrontation mit der wirklichen Arbeitswelt - wenn auch nur simuliert - kann während der Ausbildung nicht früh genug beginnen, und in der Praxis ist es nun einmal an der Tagesordnung, dass auch in die Fremdsprache übersetzt wird.

Dies sind nur einige Argumente für den Einsatz der Hinübersetzung im

¹²² Wichtigstes Gegenargument ist das unter uns Übersetzern und Dolmetschern weitgehend beachtete Muttersprachenprinzip, das zwar in der Arbeitswelt immer mehr Unternehmer und Personalchefs kennen,

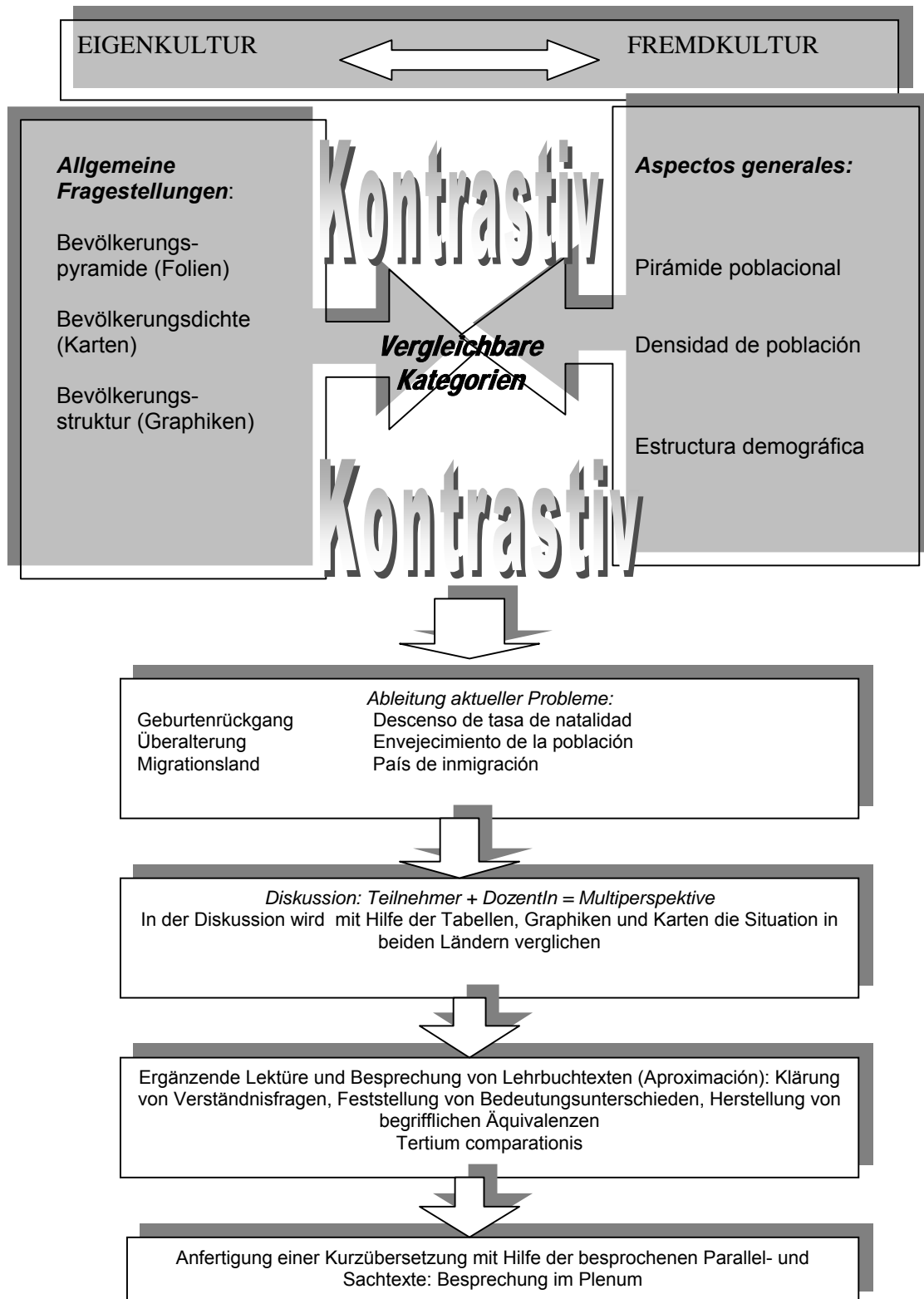
Unterricht, die hier nicht näher erläutert werden sollen. Die Argumente, die üblicherweise gegen die Hinübersetzung angeführt werden, gehen hier zum großen Teil ins Leere, da es in einem für Translatoren konzipierten Landeskundeunterricht – wie bereits erwähnt – nicht vorrangig um das Anfertigen einer äquivalenten Übersetzung ¹²³ geht, die Übersetzung ist vielmehr Mittel zum Zweck: es geht vorrangig um den Erwerb von Kenntnissen über die Sprache und von Kenntnissen in den landeskundlichen Bereichen¹²⁴. Ziel ist, in Anlehnung an Königs (1979), lediglich eine „didaktische Äquivalenz“, bei der wir einen bescheidenen Maßstab anlegen müssen - der dann im Hauptstudium und in anderen Lehrveranstaltungen zum Fachübersetzen o. ä. durchaus nach oben korrigiert werden kann. Es geht also nur darum, annehmbare Übersetzungen mit möglichst wenigen Fehlern zu produzieren. An dieser Stelle also nur ein letztes Mal die Feststellung, dass keine Fehleranalyse der zu übersetzenden Texte durchgeführt werden soll, es geht vielmehr um die Erweiterung landeskundlicher Kenntnisse und die Festigung des spanischen Wortschatzes durch die Verbindung zweier Arbeitsweisen auf kontrastiver Ebene; dass dies letzten Endes auch zu einer höheren kommunikativen Kompetenz führt, ist ein willkommener Nebeneffekt.

jedoch von den wenigsten aus Kostengründen in der Praxis berücksichtigt wird.

¹²³ Wilss spricht von der Fähigkeit, „gemeinsprachliche und fachsprachliche Texte adäquat zu reproduzieren“. Auch sonst stehen Begriffe wie gleichwertig oder äquivalent im Mittelpunkt der Übersetzungstheoretischen Diskussionen. WILSS (1977, 29ff)

¹²⁴ Auch Sepp stellt diese Ziele in den Vordergrund: SEPP (1981, 89-93)

**Abb. 4 Schematische Darstellung der Unterrichtseinheit:
„La población española“**



5.2.5 Zweite Unterrichtseinheit in Kurzform: Der Tourismus in Spanien

Wir wollen an dieser Stelle nicht ausführlich auf eine gesamte Unterrichtseinheit eingehen, sondern ein Thema vorschlagen, dass sich erfahrungsgemäß gut für den landeskundlichen Unterricht eignet und in aller Regel die Zustimmung¹²⁵ der teilnehmenden Studierenden findet. Es handelt sich um das Thema Tourismus. Das Thema bietet zahlreiche Vorteile: Man kann hier fast immer auf eigene Erfahrungen der Studierenden aufbauen; Probleme mit der Materialbeschaffung bestehen so gut wie nicht; das gilt sowohl für Paralleltex te, als auch für Primärmaterial in spanischer Sprache, so dass ein kontrastives Vorgehen immer möglich und empfehlenswert ist.

Auch hier wollen wir zunächst von einem Grundtext (Sachtext) ausgehen, der wichtige Informationen über den Tourismus in Spanien vermittelt. Dazu empfehlen wir einen Text, der in der Lektion über Industrie und Wirtschaft Spaniens (S. 32-33) eingebettet ist: 3.5 **La importancia del turismo**. Falls die inhaltliche Progression des Lehrbuchs eingehalten worden ist (Geographie, Bevölkerung, Industrie), was nicht zwingend, sondern nur empfehlenswert ist, hat dies außerdem den Vorteil, dass bereits inhaltliche und terminologische Kenntnisse über spanische Geographie und über die charakteristischen daraus resultierenden Umweltprobleme des Landes vorhanden sein müssen, so dass die Anfertigung einer Kurzübersetzung keine terminologischen Probleme darstellen sollte.

Die Vorgehensweise, die hier in verkürzter Form dargestellt ist, entspricht der bereits erörterten exemplarischen Unterrichtseinheit über die Bevölkerung:

- **Allgemeine Zielsetzung:** Vertrautmachen mit Aspekten des spanischen Tourismus

¹²⁵ Auf affektive Aspekte soll hier nicht näher eingegangen werden: Es liegt jedoch auf der Hand, dass diese für den Verlauf eines erfolgreichen und abwechslungsreichen Unterrichts von ungeheurer Bedeutung sind.

- **Konkrete Zielsetzungen:** Vergleich zur Situation mit Deutschland, Aneignung des Fachvokabulars und Anfertigung einer Kurzübersetzung zu diesem Thema

- **Benötigte Materialien:** Sachtexte (Aproximación al mundo hispánico)
Aktualisierte Informationen zum Thema, auch Folien, Bilder, Dias, Filme; Übersetzungstexte in deutscher Sprache

- **Unterrichtsverlauf:**
 - Brainstorming zum Thema;
 - Bericht von studentischen Erfahrungen;
 - Vergleich einzelner Aspekte Deutschland / Spanien;
 - Tertium comparationis;
 - Diskussion über Vor- und Nachteile touristischer Aktivitäten (dabei Festhalten wichtiger Termini);
 - Lektüre der Sachtexte (dabei terminologische Vergleiche);
 - Anfertigung einer Kurzübersetzung, die vergleichbare Strukturen und bereits besprochene Terminologie enthält.

Textvorschlag

Paralelltext

Umweltschützer mahnen Touristen sollten Mittelmeerraum mehr schonen

Vor tief greifenden Umweltzerstörungen im Mittelmeerraum durch die schnell steigenden Touristenzahlen hat die Umweltstiftung World Wide Fund for Nature (WWF) gewarnt. Die Naturschützer rechnen mit einer Steigerung der Gästezahlen von jetzt 220 Millionen jährlich auf 350 Millionen im Jahr 2020.

Anlässlich der Internationalen Tourismusbörse (ITB) in Berlin forderten sie die Tourismusindustrie auf, die Natur stärker zu schützen. Dazu gehöre auch eine bewusste Beschränkung der Touristenzahlen in ökologisch sensiblen Gebieten.

Zu den besonders gefährdeten Regionen am Mittelmeer zählten die Balearen, die tunesisch-algerische Küste und die dalmatische Küste in Kroatien, sagte WWF-Studienleiter Peter De Brian. Ein Urlaubersansturm komme auch auf Griechenland, die Türkei und Marokko zu.

Gerade die deutschen Touristen sollten sich einschränken, forderte der Geschäftsführer von WWF Deutschland, Georg Schwede. Viele Deutsche ließen ihr Umweltbewusstsein zu Hause. So würden Hotelgäste in einigen Regionen bis zu 800 Liter Wasser pro Tag durch Swimmingpools und die Bewässerung von Golfplätzen verbrauchen. In der Bundesrepublik läge der Wasserverbrauch dagegen nur bei 180 Litern pro Kopf.

Bodenerosion, Wasserverschmutzung und der Verlust an Lebensraum für bedrohte Arten würden zu den negativen Erscheinungen der touristischen Reiselust gehören.

Quelle: Braunschweiger Zeitung, 3. März 2001

Mediterráneo: la destrucción por parte del turismo plantea un desafío a la industria

Al inaugurarse hoy en Berlín la ITB – principal feria comercial de la industria mundial del turismo – la organización conservacionista Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) hizo pública una advertencia acerca del creciente impacto negativo que tiene el desarrollo turístico sobre el Mediterráneo.

El Mediterráneo recibe cada año a 220 millones de turistas, cifra que se estima alcanzará los 350 millones en veinte años. Este incremento proyectado podría llevar a un descontrolado desarrollo de toda la cuenca del Mediterráneo, degradando la particular riqueza natural y cultural de la región.

El WWF cree que debe introducirse una nueva forma de turismo en el Mediterráneo para asegurar que el deterioro de la naturaleza se detenga o se revierta. Así, el WWF urge a la industria del turismo a comprometerse a un desarrollo turístico responsable en la región.

Como mínimo esto significa una adecuada protección de las áreas claves para la conservación de la biodiversidad, un no desarrollo en los lugares más críticos de dichas áreas y un desarrollo beneficioso para las comunidades locales.

Peter De Brain, responsable del Programa de Turismo de la Oficina Mediterránea del WWF, dijo: "La industria del turismo debe reducir su impacto sobre la naturaleza si queremos salvar la particular herencia del Mediterráneo. Destruyendo el valioso medio ambiente del cual depende, la industria del turismo será el gran perdedor". (...)

Quelle: Newsroom, 1. März 2001

5.2.6 Zusammenfassung

Wir können zusammenfassend einige Aspekte festhalten, die zur Erreichung unseres Zieles in einer translatorischen Ausbildung, d.h. zu einer qualitativen Verbesserung des Kulturbewusstseins durch eine vergleichende Vorgehensweise, führen und die sich für die Durchführung weiterer Unterrichtseinheiten in der spanischen Landeskunde empfehlen. In diesem Sinne sollte jede Unterrichtseinheit folgende hier nur kurz skizzierten Aspekte berücksichtigen:

1. Es sollte mit einem Lehrbuch (Grundtext) gearbeitet werden, das Vergleiche ermöglicht und zum Vergleichen anregt sowie zusätzlich als Nachschlagewerk fungiert.
2. Die Eigenperspektive der Lernenden, die gleichzeitig eine Multiperspektive einschließt, sollte berücksichtigt werden.
3. Damit eng verbunden ist die vergleichende Arbeitsweise, die sich in der Regel aus der Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven ergibt.
4. Das Aufzeigen von Äquivalenzen, Ähnlichkeiten und Unterschieden sowohl kultureller als auch sprachlicher Art sollte stets im Vordergrund der Arbeit stehen.
5. Die durch Kontrastivität und Vergleich erworbenen Kenntnisse lassen sich in einer Kurzübersetzung praktisch nutzen; diese wird ebenfalls im Unterrichtsplenum vergleichend besprochen, wobei explizit auf die Unterschiede zum Deutschen eingegangen wird.

Abschließend noch einige Worte zur Verwendung eines Lehrbuchs in den Unterrichtseinheiten und zur Bedeutung des Vergleichs als Tenor der landeskundlichen Arbeit:

Im Rahmen einer Landeskundeveranstaltung zu Spanien, die auf eine bestimmte Lernsituation (Translatoren oder Kommunikationsberufe) zugeschnitten ist, hat sich die Nutzung eines Sachbuches wie z. B. „Aproximación al mundo hispánico“ als Nachschlagemöglichkeit und als Leitfaden des Unterrichts für den Lernenden bewährt. Bekanntlich liegen die Nachteile eines Lehrbuchs hauptsächlich darin, dass die Materialien und die in

ihnen enthaltenen Informationen schnell veralten. Diesem Umstand könnte z.B. durch eine Art Landeskunde-Dossier entgegen gewirkt werden. Dieses Dossier sollte als offene Sammlung konzipiert sein, die ständig ergänzt und im Unterricht variabel eingesetzt werden kann. Eine solche Loseblattsammlung könnte je nach Lernergruppe, Kenntnisstand und Aktualitätsbezug flexibel verwendet werden. Sie hätte zusätzlich noch den Vorteil, dass sie ständig um authentische Texte ergänzt werden könnte und auch für die Aufnahme studentischer Vorschläge offen wäre. Das Text- oder Sachbuch bietet auf der anderen Seite den Vorteil, dass Texte außerhalb des Unterrichts im Zusammenhang gelesen werden können, so dass ein Gesamtverständnis des behandelten Stoffs erzielt wird; daher kann nur schwer auf ein solches Buch verzichtet werden.

In einer landeskundlichen Unterrichtseinheit der beschriebenen Art können durch die Einbeziehung unterschiedlicher Textsorten (Zeitungstexte, Lehrbuchtexte usw.) verschiedene Ziele erreicht werden: Es werden zum einen größere Textmengen angeboten und bewältigt, was zu einer rascheren Gewöhnung an die Fremdsprache führt; ferner werden unterschiedliche Lesestile trainiert, so dass die Studierenden unterschiedliche sprachliche Darstellungsformen kennen lernen. Dies führt wiederum implizit zu einer notwendigen intrakulturellen Perspektive, so dass immer wieder neue Fragehorizonte aufgebaut werden können. Dabei übernimmt im praktischen Unterricht der Lehrende die Rolle eines Moderators mit durchaus eigenen Standpunkten, die er zur Diskussion stellen kann. Diese intrakulturelle Perspektive muss schließlich durch den interkulturellen Vergleich, auf dessen Stellenwert schon mehrfach eingegangen wurde, ergänzt werden. In diesem Sinne bildet der Vergleich den Tenor der gesamten Unterrichtseinheit, das „basso continuo“ landeskundlicher Arbeit, die schließlich noch durch eine kurze Übersetzung ins Spanische abgerundet werden kann.

5.3 Zweite exemplarische Unterrichtseinheit: Die Manifestation kultureller Unterschiede durch die Kulturstandards und ihre Vermittlungsmöglichkeiten

5.3.1 Das Verständnis von Kulturstandards

„Die Pünktlichkeit gehört zu (m)einem deutschen Kulturstandard. Oftmals höre ich auch meine Mutter sagen, wenn jemand Neues zu spät zu einem ersten Treffen kommt, wie unmöglich das doch sei! Susana, meine alte Zimmernachbarin aus Spanien, saß einmal über eine halbe Stunde am Frühstückstisch und aß genüsslich, als sie ruhig feststellte, dass sie schon vor 20 Minuten einen Termin bei einem Professor hatte. Nach dem Aufessen machte sie sich dann ganz langsam auf den Weg. In so einer Situation wäre sicher kein Deutscher derart ausgewogen geblieben!¹²⁶

Dieses kurze Beispiel ist nur ein Musterbeleg dessen, was viele Menschen unter Kulturstandards verstehen können. Gleichzeitig weist hier die Autorin auf einen in Deutschland bekannten und stereotypisierten Kulturstandard hin: den der deutschen Pünktlichkeit, der sich, wie sie erläutert, offensichtlich von der Einstellung vieler Spanier unterscheidet.

Um in einer Kultur erfolgreich handeln zu können, braucht der Studierende nicht nur eine breite Palette an politischen, historischen, wirtschaftlichen und sozialen Kenntnissen, sondern auch umfassende Handlungsschemata, die sich in den Kulturstandards widerspiegeln. Diese werden heutzutage in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrbuchkonzeption schon beispielhaft in einigen Lehrbüchern anhand von Standardsituationen (Einkaufen, Telefonieren, Kontakte knüpfen, usw.) vermittelt. Im Landeskundeunterricht können wir uns natürlich nicht nur auf solche beispielhaften Standardsituationen beschränken, die andererseits oft der Gefahr der Verallgemeinerung ausgesetzt sind. Wir wollen vielmehr Anhaltspunkte für allgemeingültige Aussagen bieten, damit die Studierenden

andere Verhaltensweisen besser verstehen, und wir wollen ihnen Werkzeuge an die Hand geben, mit denen sie – beispielsweise während eines Auslandssemesters - erfolgreich mit Vertretern der anderen Kultur interagieren können. Dabei geht es wohlgerne nicht nur um sprachliche Werkzeuge. Wünschenswert ist daher eine Vermittlung, die die allgemeinen und zentralen Regeln, die regulierenden und vorherrschenden Grundorientierungen, d.h. die sog. Kulturstandards, berücksichtigt.

Wissenschaftstheoretisch betrachtet sind Kulturstandards heuristisch „konstruierte Etiketten für Phänomenbündel, die in interkulturellen Situationen auftreten“ (Kammhuber, 1988, 50). Gewonnen werden diese aus der Analyse kritischer Interaktionssituationen, der sog. „critical incidents“. Dabei werden Angehörige einer fremden Kultur nach kritischen Interaktionserfahrungen in der Zielkultur befragt. In Betracht kommen solche Situationen, in denen Personen einer bestimmten Kultur das Verhalten der Angehörigen der Zielkultur (z. B. Spanien) unverständlich oder widersprüchlich erscheint. Gleichzeitig soll das Verhalten spanischer Interaktionspartner aus ihrem zielkulturellen spanischen Orientierungssystem erklärbar sein. Anschließend werden diese kritischen Interaktionssituationen Experten beider Kulturen vorgelegt, mit dem Ziel, allgemeingültige Aussagen zu den Kulturstandards zu entwickeln und diese auf ein Abstraktionssniveau zu bringen.

Die didaktische Umsetzung erfolgt dann durch die sog. „Culture Assimilators“, wie sie von Fiedler, Mitchell und Triandis (1971, 95-102) entwickelt wurden. Heute sehen diese Culture Assimilators so aus, dass zunächst eine kritische Interaktionssituation beschrieben wird, auf die vier mögliche von Experten zusammengestellte Erklärungen folgen, unter denen der Betroffene oder der Leser diejenigen auswählt, die ihm für das Verständnis dieser Situation am wahrscheinlichsten und angemessensten erscheint. In einer Art Schlüssel erfährt der Leser dann, warum die jeweiligen Erklärungen angemessen oder nicht angemessen sind. Diese Verfahrensweise basiert auf der Überzeugung von der Situationsgebundenheit konkreten Wissens und auf der Erkenntnis, dass diese Situationen – die auf Erfahrungen beruhen - didaktisch sinnvoll

¹²⁶ (<http://www.aupairusa.de/kulturschock/texte/kultstan.htm> vom 30.11.02)

aufbereitet und von den Studierenden aufgenommen werden können. Sicherlich ist der Nutzen eines solchen Culture Assimilators für deutsche Studenten oder Fachkräfte, die sich z.B. auf einen längeren Spanienaufenthalt vorbereiten, mehr als offensichtlich. Wir meinen aber, dass die Vermittlung und Interpretation des Verhaltens von Individuen einer anderen Kultur – möglichst noch im Kontrast – derart umfangreich und komplex ist, dass es die Kompetenzen einer einzigen Lehrperson übersteigt: Wie können wir als Sprachwissenschaftler oder Philologen allgemeingültige Konventionen oder Handlungsregeln bestimmter Kulturen aufzeigen, obwohl diese einem Wertewandel und sich ständig vollziehenden sozialen Veränderungen unterliegen? Welche Untersuchungsmethoden legen wir zugrunde? Wie ist das Verhalten von bestimmten Individuen zu interpretieren, das von einem zuvor erstellten kulturellen Prototyp abweicht? Sowohl die intrakulturelle als auch die historische Veränderbarkeit kultureller Systeme sind für das Gelingen der interkulturellen Kommunikation entscheidend. Der Untersuchungsaufwand – will man diachronische und synchronische Aspekte miteinbeziehen – ist jedoch derart umfangreich, dass eine Vermittlung hier nur punktuell ansetzen kann. Dies gilt auch dann, wenn wir uns der Tatsache bewusst sind, dass wir uns in einer kontrastiven Didaktik der Kulturstandards nicht nur auf die Wahrnehmung und Feststellung kultureller Differenzen beschränken und nicht bei allgemeingültigen Aussagen über die entsprechenden Kulturstandards verharren dürfen. Für die Studierenden stellt die Kenntnis solcher Kulturstandards eine erste Orientierungshilfe in interkulturellen Situationen dar: solche Standards sollten jedoch ständig auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden.

Was wir im Rahmen einer Veranstaltung zur vergleichenden Landeskunde, die sich mit der Manifestation kultureller Differenzen beschäftigt, leisten können, ist die Förderung der interkulturellen Sensibilität, die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, die auch das Erkennen der kulturellen Bedingtheit von Handlungen und wesentlicher Aspekte des Kontextes miteinschließen sollte. Aber auch die Mehrdeutigkeit bestimmter Handlungen muss Gegenstand der didaktischen Umsetzung sein. Mit Krewer¹²⁷, der die Kulturstandards im Rahmen interkultureller Begegnungen untersucht, plädieren wir auch dafür, die

Allgemeingültigkeit von Kulturstandards zu hinterfragen, das Konzept zu dynamisieren und uns mehr auf die Konstruktionen, auf den Prozess, zu konzentrieren.

5.3.2 Der Vergleich in der Didaktisierung von Kulturstandards

Wir können Kulturstandards nur punktuell untersuchen und didaktisch umsetzen. Die gesamte Bandbreite kann aufgrund der angerissenen Gründe (Mangel an kompetenten Lehrkräften, Umfang der Untersuchungsmethoden, Untersuchungsaufwand) – auch wenn dies wünschenswert wäre – nicht zum Thema einer landeskundlichen Übung in der translatorischen Ausbildung gemacht werden. Schon die Entwicklung eines „Culture Assimilator“, wie oben erwähnt, würde erhebliche finanzielle Unterstützung erfordern und intensive Projektarbeit erforderlich machen, wenn dabei ein hohes wissenschaftliches Niveau erreicht werden soll. Daher wollen wir im Folgenden einige Ergebnisse aus einem Landeskundeseminar vorstellen, das im Sommersemester 2001 mit dem Titel „España y Alemania – Comparación y valoración de aspectos culturales“ an der Universität Hildesheim durchgeführt wurde und in dem es um die Manifestation kultureller Unterschiede zwischen Deutschland und Spanien ging. Wir werden auch versuchen, eine Verbindung zur eigenen Lehrerfahrung herzustellen.

In der erwähnten Lehrveranstaltung mussten in einigen von den Teilnehmern ausgesuchten Themen die jeweiligen Kulturstandards untersucht werden. Das Thema, das wir hier ausgesucht haben, ist das der Unterschiede in der Manifestation spanischen und deutschen Humors. Wir wollten herausfinden, ob Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Symbole, Vorbilder, Rituale und die manifestierten Werte¹²⁸ vorhanden sind, und nahmen uns zunächst die Lektüre zweier Texte zum deutschen und spanischen Humor vor, welche uns in leicht stereotypisierten Handbüchern über diese beiden Kulturen zugänglich waren.

5.3.2.1 Spanisch-deutscher Humor im Vergleich -

¹²⁷ KREWER (2002, 11)

¹²⁸ Aufstellung nach HOFSTEDE (1989, 156-173)

Unterrichtsprotokoll

Zu lesen waren folgende Texte:

1. Über den Sinn für Humor der Deutschen:

SENTIDO DEL HUMOR¹²⁹

Los alemanes se toman el humor muy en serio. No es una cosa de risa. Su estilo es satírico, rudo y áspero. Son famosos los cabarets que había en el Berlín de antes de la segunda guerra mundial. Su mordacidad era feroz, sólo comparable a ese humor negro tan del gusto de muchos españoles.

Sorprendentemente la tradición de la sátira política se mantuvo en la extinta República Democrática Alemana, cuyas principales ciudades contaban con cabarets estatales sometidos a la censura oficial. Las bromas a expensas de Occidente eran las que tenían más éxito y se permitían algunas ligeras críticas al gobierno. La tendencia de los humoristas a la improvisación despertaba el morbo del público, porque en cualquier momento podía escapárseles algo “peligroso”. (...) El humor alemán necesita público. Después de todo, no te lanzarás una tarta de merengue en tu propia cara. Mientras ellos se ríen de los demás, y especialmente de las desgracias ajenas (de otros alemanes naturalmente), su autoestima no les permite caer en el ridículo. No hacen bromas sobre los extranjeros; los chistes sobre los alemanes del este sólo empezaron a hacerse después de la reunificación. La clave del humor alemán está en las peculiaridades regionales; la rigidez de los prusianos, la campechanería de los bávaros, la estupidez de los frisios, el ingenio de los berlineses o la astucia de los sajones. (...)

El humor en Alemania también está sujeto al horario oficial. Un buen ejemplo es la celebración del Carnaval. Comienza 11 minutos después de las 11 en punto del 11 de noviembre. (...) Para evitar desórdenes existen leyes que regulan eficazmente el regocijo. A la hora de los discursos, un referente orquestal marca cada chiste para evitar que

¹²⁹ ZEIDENITZ / BARKOW (1999, 59-62)

nadie se ría en el momento equivocado. El humor desordenado no hace reír y tampoco se reconoce como tal.”¹³⁰

2. Über den Humor der Spanier

WITZ & HUMOR¹³¹

Worüber sich Spanier hauptsächlich lustig machen, sind Situationen, in denen Angst und Gefahr eine Rolle spielen.

Wenn viele Menschen auf engem Raum zusammenkommen und sich daraus schlimme, ja fatale Folgen ergeben, so wird dies als höchst amüsant empfunden. Darauf ist die ungebrochene Beliebtheit der alljährlich stattfindenden Fiesta zurückzuführen, bei der eine Horde Stiere durch die Straßen von Pamplona getrieben wird. Sinn des Stiertreibens ist es, diejenigen Mutwilligen, die glauben, Torero spielen zu müssen, und sich ein wenig in der Distanz zum Stier verschätzt haben, aus dem Weg zu räumen. Diese Art von selbstmörderischem Rummel findet in gleicher oder ähnlicher Form in vielen Städten Spaniens statt – aus schierer Freude an dem Risiko, von Stierhörnern durchbohrt zu werden.

Auf ähnliche Weise wird Feuerwerken, bei denen womöglich die Hälfte der Raketen und Kracher am falschen Ort oder zum falschen Zeitpunkt explodiert, mit gespannter Erwartung entgegengesehen, und sie werden, im Falle gelungenen Misslingens, mit begeistertem Beifall bedacht.

Die Spanier haben eine starke Vorliebe für englischen Humor, der sich ja bekanntlich dadurch auszeichnet, dass die Engländer in der Lage sind, herzhaft über sich selbst zu lachen, ohne sich dabei lächerlich zu machen. Auch einen gewissen Sarkasmus lässt man sich gerne gefallen, aber die Spanier neigen von sich aus weniger dazu.

Sex wird als eine der komischsten menschlichen Betätigungen überhaupt angesehen. Dementsprechend werden allenthalben derbe Witze darüber gemacht, egal, wer zuhört; selbst in Familiensendungen im Fernsehen

¹³¹ LAUNAY (1998, 82-84)

wird nicht davor zurückgeschreckt – auch wenn die Kinder dabei die Ohren spitzen, zucken die Erwachsenen bloß mit den Schultern, weil sie sich sagen, dass dieses Pensum an Humor sowieso auf dem Schulhof durchgenommen wird. (...)

Da die Spanier keinen besonderen Bezug zu anderen Völkern haben, besteht hierzulande kaum die Neigung, sich über die Bewohner anderer Länder lustig zu machen. Das spanische Äquivalent zu den deutschen Witzen über die Knauserigkeit der Schotten oder etwa der Schwaben sind Witze über die Katalanen. Mit dem Unterschied, dass die Katalanen noch schlechter dabei wegkommen. (...)“

Die Texte dienen lediglich als einführende Lektüre. Auf die sich in beiden Büchern widerspiegelnde Stereotypisierung wird gleich am Anfang aufmerksam gemacht, um der Gefahr der Festigung bestimmter Einstellungen vorzubeugen. Die Eigenschaften beider Handbücher werden ebenfalls ausführlich erläutert: Eigenschaften des Sprachniveaus, da für ein breites Publikum verfasst, oftmals ironische Darstellung, dadurch „leichtverdauliche“ Lektüre, Herausgreifen bekannter Themen, Stereotypen, Beschränkung auf wenige Themen, keine Detailarbeit....

In einer Diskussion werden einzelne Aspekte der Textinhalte aufgegriffen und mit der eigenen Erfahrung der Teilnehmer kontrastiert. Die festgehaltenen Beobachtungen bilden den Hintergrund, auf dem der folgende Ablauf der Unterrichtseinheit basiert und auf den noch zurückzukommen sein wird.

Anschließend sollen ein oder mehrere Teilnehmer eine vergleichende Untersuchung durchführen und die Ergebnisse dem Plenum zur Diskussion vorstellen. Als Untersuchungsgegenstand wurde je eine in Deutschland und Spanien beliebte Fernsehsendung ausgesucht. Diese Komik-Sendungen (im Deutschen auch Comedy-Shows genannt) erfreuen sich etwa vergleichbarer Beliebtheit, haben eine ebenfalls vergleichbare Einschaltquote und werden beide zu einer ähnlich beliebten Sendezeit jeweils von Privatsendern ausgestrahlt. Die analogen Ausgangsbedingungen waren für den Vergleich wichtig.

Doch zuvor wollen wir begründen, warum unsere Wahl in Absprache mit den Teilnehmern auf das Fernsehen fiel: Nachdem ausführlich die Möglichkeiten eines Culture Assimilators besprochen wurden, der mit Hilfe der am Institut tätigen Dozenten hätte durchgeführt werden können, wurden sich alle ihrer eigenen Beschränkungen bewusst: Mangel an psychologischem und statistischem Background, der zur Durchführung der Untersuchung erforderlich war, Mangel an kompetentem Personal in einem sprachwissenschaftlichen Institut, Zeitaufwand, der eher lange und intensive Projektarbeit gefordert hätte. Diese Überlegungen waren äußerst fruchtbar, denn sie zeigten den Teilnehmern ihre eigenen Möglichkeiten und führten allen vor Augen, dass eine breit angelegte Untersuchung mit der entsprechenden Vorbereitung und dem entsprechenden Fachpersonal sehr wohl längerfristig durchgeführt werden kann.

Deshalb zogen die Teilnehmer die Möglichkeit in Betracht, eine vergleichende Befragung deutscher und spanischer Studierender durchzuführen. Durch die zahlreichen Austauschprogramme an deutschen Universitäten hätten sich genügend Angehörige der spanischen Kultur finden lassen, die auch bereit gewesen wären, an einer solchen Befragung teilzunehmen. Auch hier zeigten sich die Seminarteilnehmer eher skeptisch: sie bezweifelten, dass eine von ihnen durchgeführte Befragung wirklich repräsentativ wäre; auch ihre mangelnden statistischen Kenntnisse waren für sie ein Hinderungsgrund, sowie die Tatsache, dass die Ergebnisse sich nur auf eine bestimmte Altersgruppe beziehen und somit keine Querschnittsuntersuchung darstellen würden.

5.3.2.2 Der Humor in deutschen und spanischen Fernsehsendungen

Die Teilnehmer entschieden sich einstimmig für die Untersuchung und Auswertung von jeweils zwei repräsentativen Fernsehsendungen. Sie waren sich darin einig, dass das Medium Fernsehen heutzutage durchaus allgemeine innerhalb der Bevölkerung feststellbare Tendenzen widerspiegelt, die wiederum Rückschlüsse auf die (wenn auch begrenzte) Gültigkeit der herrschenden

Kulturstandards zulässt. Zudem bot ihnen das Medium durch die zuvor gemachten Videoaufnahmen die Möglichkeit, die einzelnen Sequenzen in Ruhe zu analysieren und Sprachschwierigkeiten auszuräumen. Methodisch ist diese Vorgehensweise derjenigen der teilnehmenden Beobachtung relativ nahe, und für den Sprachstudenten hat sie tatsächlich den Vorteil, dass man Szenen, bei denen noch Zweifel bestehen, zurückspulen und anhalten und somit mehrmals betrachten kann. Die Studierenden waren sich sicher, dass das Medium Fernsehen eher die Feststellung gewisser Tendenzen zulässt, als dies bei Einzelbefragungen der Fall ist. Trotzdem waren sie sich nach ausführlichen Diskussionen darin einig, dass auch das Medium Fernsehen zu Verallgemeinerungen führen kann, die das Verständnis der anderen Kultur trüben, so dass ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit nicht erhoben werden kann.

Das war die Ausgangslage für die Untersuchung. Ausgesucht wurden die Sendungen:

Cruz y raya.com (im spanischen Fernsehen, Sendezeit am Freitag, ca. 22.00 Uhr)

Die Wochenshow (Sat 1, Ausstrahlung am Samstag, ca. 22.00 Uhr).

Im folgenden sollen die Ergebnisse und Merkmale aufgeführt werden, die die Teilnehmer an der spanischen Sendung auffällig fanden und die anschließend den Ergebnissen der SAT 1 – Sendung gegenübergestellt wurden (Aus Gründen der Zeitökonomie sollten die Sendungen jeweils von den Teilnehmern im Vorfeld der Lehrveranstaltung im Sprachlabor angeschaut werden).

INHALTLICHE ASPEKTE:

- Die spanische Sendung enthielt mehrere Ballett- und Tanzeinsätze, die in der deutschen Sendung entfielen.
- Ähnlich wie in der deutschen Sendung wurden bestimmte Verhaltensweisen oder Gewohnheiten ins Lächerliche gezogen (in der spanischen Sendung waren es die typischen Tänze Kataloniens – die sog. Sardana, in der deutschen Sendung die Trachten der Bayern – die Lederhose).

- Ein beliebtes Mittel ist das Imitieren berühmter Personen und bekannter Fernsehsendungen: Anders als in der deutschen nahm in der spanischen Sendung die Imitation von bekannten Sängern mit Gesangseinlagen breiten Raum ein. Die deutsche Sendung zog die Person einer Ex-Sängerin ins Lächerliche, indem sie gleichzeitig die in Deutschland beliebten Talk-Shows imitierte (das. sog. *Rickys Popsofa*). Die spanischen Komiker imitierten eine bis vor kurzem ausgestrahlte Sendung (*Lo que necesitas es amor*) und deren Moderator (seine Sprechart, seine Kleidung, die Moderationsform und seine populäre Glatze).
- Weitaus häufiger als in der deutschen Sendung waren in der spanischen Sendung derbe Sexwitze oder anzügliche Anspielungen vorhanden
- Viel Zeit wurde in der deutschen Sendung darauf verwandt, bekannte Politiker (Schröder, Scharping, Stoiber, Merkel, usw.) durch das Verlesen von Nachrichten, die Sendung von Bildermontagen u.ä. lächerlich zu machen. Solche Einlagen fehlten in der spanischen Sendung. Hier standen überwiegend Schauspieler, Sänger und ganz allgemein VIPs im Rampenlicht, deren Mangel an intellektuellen Fähigkeiten überzogen dargestellt wurden.
- Zum Inhalt der Sendung gehörte auch das Brechen mit sozialen und ethischen Tabus: in der spanischen Sendung war es die Homosexualität eines Teilnehmers, in der deutschen war es die Befragung einer Prostituierten. Beide wurden ins Lächerliche gezogen.
- Auch bekannte Stereotypen der jeweiligen Kulturen standen in beiden Sendungen im Mittelpunkt: hier der spanische Macho, die andalusische Grazie und die Lebensform der Zigeuner, dort die Wanderfreudigkeit der Deutschen, ihr Verhalten auf Campingplätzen usw.

ZUR FORM

- Wie in der deutschen Sendung wurden die spanischen Komikeinsätze von Lachen im off begleitet.
- Verwendete Mittel, um in beiden Fällen die Zuschauer zum Lachen zu bringen, waren überwiegend: Übertreibungen jeglicher Art; die Darstellung

grotesker Situationen (in der spanischen Sendung wurde der Fall einer Frau ins Lächerliche gezogen, die von einem Liliputaner geschwängert wird), auch Witze kommen in beiden Sendungen mit vergleichbarer Häufigkeit vor.

- In beiden Sendungen war das Sprachniveau eher niedrig; dabei war feststellbar, dass der spanische Sprachgebrauch in jedem Falle vulgärer ist. Sog. F – Wörter wurden nicht mit Piepston unterdrückt.
- Sprachfehler und sog. lapsus linguae wurden in beiden Sendungen gern verwendet.

5.3.3 Zusammenfassung

Nach dieser Kurzanalyse, die auf Folie festgehalten wird und für alle durch den Overheadprojektor sichtbar ist, werden in der Diskussionsrunde grundlegende Beobachtungen im Hinblick auf die durch die Sendung dargestellten unterschiedlichen Kulturstandards besprochen:

1. Eine Globalisierung des Humors und des menschlichen Verhaltens gegenüber komischen oder witzigen Situationen wird allgemein konstatiert: So sind dies die eigenen Stereotypen und Heterostereotypen, über die man gerne lacht, der „IQ“ von Politikern und sonstigen VIPs und anderen populären Fernsehsendungen. Zurückführen lässt sich dies u.a. sicherlich auf die zunehmende Monopolisierung der inzwischen international tätigen Produktionsfirmen (Endemol usw.), die auf bestimmten publikumswirksamen Sendeinhalten bestehen. Dies erschwert die Analyse von ländertypischen Verhaltensweisen erheblich.

Kulturelle Unterschiede lassen sich nur in der Verwendung der jeweiligen nationalen Symbole feststellen (Sardana, Lederhose). Sie erfüllen jedoch die selbe Funktion.

2. Alle Teilnehmer stellen fest, dass die Spanier kaum sprachliche Tabus manifestieren: die hier verwendete Sprache – obwohl sich auch in Spanien jede Sendung der Beurteilung durch ein staatliches Kontrollorgan unterziehen muss – ist weitaus vulgärer als die in der

deutschen Sendung. Sexuelle Anspielungen sowie ähnliche anzügliche Bemerkungen sind in der spanischen Sendung weitaus häufiger vorhanden. Dies entspricht auch den Beobachtungen, die die meisten Teilnehmer bei Spanienaufenthalten oder im Kontakt mit spanischen Kommilitonen gemacht haben. Mögliche Ursachen werden gemeinsam mit der Dozentin kurz erörtert (historische Rolle der katholischen Kirche, Unterdrückung in der Franco-Ära usw.).

3. Der Körperkontakt ist in der spanischen Sendung weitaus enger und selbstverständlicher als in der deutschen, was aus studentischer Sicht Rückschlüsse auf die Wirklichkeit zulässt.
4. Folgen wir dem Schema Hofstede's, so lassen sich im Hinblick auf die Verwendung von Symbolen auf Helden kaum Unterschiede feststellen - das Lächerlichmachen von Schauspielern usw. in der spanischen Sendung deutet u.U. auf einen höheren Bekanntheitsgrad sowie auf eingehendere Beschäftigung der Bevölkerung hin, in Deutschland sind dies eher die Politiker; das gleiche gilt für die dargestellten Rituale. Jedoch zeigen sich in der Form grundlegende Unterschiede: eine sorglosere Verwendung der Sprache seitens der Spanier, die offensichtlich die Wirklichkeit widerspiegelt, und allgemein ein höherer Lärmpegel in der gesamten spanischen Sendung. Auch hier sind sich die Teilnehmer darüber einig, dass dies der Realität entspricht.
5. Dass zuvor die genannten Texte behandelt worden waren, erwies sich nach Aussagen der Studierenden als aufschlussreich. Klischees konnten in der Diskussion entkräftet werden (Bsp.: das Stiertreiben in Pamplona, das eindeutig eine subjektiv geprägte Meinung widerspiegelt, und auch die Vorliebe für das Feuerwerk kann weit in die Geschichte zurückverfolgt werden, wofür jedoch im Text keine Anhaltspunkte vorhanden waren); andere, wie die derbe Sprachverwendung und die anzüglichen Witze, sahen die Teilnehmer zusätzlich durch die Sendung und ihrer eigenen Erfahrung bestätigt.

6. Da im Falle des deutschen Humors die Kenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmer weitaus gefestigter und breiter waren, konnten sie sich ausführlicher mit dem Text auseinandersetzen, eine differenziertere Meinung äußern und viele Aspekte ergänzen. Sie waren jedoch nach der Konfrontation beider Texte weitestgehend mit den Unterschieden einverstanden.

Anhand dieses Unterrichtsprotokolls einer landeskundlichen Lehrveranstaltung konnten wir sehen, wie sich kulturelle Unterschiede und die sich manifestierenden entsprechenden Kulturstandards untersuchen und vermitteln lassen. Die Schlussbewertung der Studierenden – bezogen auf die angewandten Untersuchungsmethoden und bearbeiteten Inhalte dieser Veranstaltung – kann als positiv gesehen werden. Sie betrachteten die erzielten Ergebnisse als Anstoß, in diese Richtung weiterzuforschen und ihre erworbenen Einsichten durch konkrete Befragung von Freunden und Bekannten und durch eigene Beobachtung auszubauen und kritisch zu hinterfragen.

5.4 Fazit

In den vorangegangenen Kapiteln wurden der Stand der Forschung zu Landeskunde/Kulturwissenschaft (vgl. 1.3 und 1.4). und der dort verwendete Kulturbegriff (vgl. 1.2) skizziert, die wichtigsten Ansätze landeskundlicher Vermittlung dargelegt (vgl. Kap. 2) und der wissenschaftliche Stellenwert der Landeskunde (vgl. 1.3) innerhalb der Fremdsprachenausbildung erläutert. Ausgehend von den Erkenntnissen der kognitiven Psychologie (vgl. 1.1) konnten wir den Stellenwert des Vergleichs hervorheben und unsere Annahme bestätigen, dass der Vergleich wichtiger Teil des Erkenntnis- und damit des Lernprozesses darstellt, womit er eine wichtige Quelle für eine Didaktik der Landeskunde darstellt. Darauf aufbauend wurden einige der wichtigsten Vergleichsmethoden (vgl. Kap. 3) erläutert. Eine Analyse unterschiedlicher Lehrwerke zur spanischen Landeskunde (vgl. 4.1) in Deutschland ergab, dass diese Vergleichsmethoden, und damit explizite Verweise zur Ausgangskultur, noch zu wenig in den o.g. Lehrbüchern berücksichtigt werden. Daher wurde

anhand eines eigens für den Landeskundeunterricht in einem translatorischen Studiengang konzipierten Lehrbuchs (Otero, 1999; vgl. auch 4.2) eine Vorgehensweise vorgeschlagen, die den interkulturellen Vergleich als Arbeitsmethode (vgl. Kap. 5) in den Vordergrund stellt und das Ziel verfolgt, den Studierenden beim Erwerb von Kulturkompetenz effektiv zu unterstützen.

Zwei Vorschläge für eine Didaktisierung des Vergleichs (vgl. 5.2.4) in der spanischen Landeskunde - eine, die das Thema der Bevölkerungstendenzen zum Gegenstand hat und eine über Kulturstandards (vgl. 5.3) – bildeten das letzte Kapitel dieses ersten Teils, an dem wir die besondere Bedeutung dieser Arbeitsmethode für die Translatorik aufzeigen wollten. In der Unterrichtseinheit, die hier in einzelnen Schritten vorgeführt wurde und in einer Kurzübersetzung mündete, wird klar, wie wichtig Kenntnisse der Spezifika der Zielkultur im Vergleich zur Eigenkultur sind, nicht zuletzt als Vorbereitung auf Übersetzungsübungen in die Fremdsprache. Wir wollen uns daher im Folgenden mit dem Sprachvergleich auseinandersetzen und die didaktischen Möglichkeiten in den Übersetzungsübungen Deutsch-Spanisch analysieren. Da die Sprache Teil einer jeden Kultur ist, ist eine eindeutige Trennung zwischen Kultur- und Sprachvergleich nicht immer möglich, so dass wir deutliche Parallelen erkennen werden.

TEIL II

SPRACHVERGLEICH UND ÜBERSETZUNGSDIDAKTIK

1 Einführung

„El lenguaje es una forma de cultura, quizá la más universal de todas, y, de todos modos, la primera que distingue inmediata y netamente al hombre de los demás seres de la naturaleza“¹³²

Ausgehend von der Prämisse, dass jede Kultur eine eigene Identität besitzt und der Zugang zu dieser Identität im Wesentlichen über die Sprache erfahren wird, möchten wir im Folgenden – mit Hinblick auf den Erwerb von Kultur- und Übersetzungskompetenzen im Rahmen einer translatorischen Ausbildung – kurz auf die Beziehung zwischen Sprache und Kultur eingehen, um aufzuzeigen, wie einzelne repräsentative Sprachwissenschaftler auf diese Frage geantwortet haben. Wenn wir davon ausgehen, dass zwischen Sprache und Kultur eine untrennbare Beziehung besteht und Sprache nach den Worten Coserius die universellste Ausdrucksmöglichkeit der Kultur ist, dann ist die Frage mehr als berechtigt, inwieweit sich Sprachen vergleichen lassen und inwieweit wir diesen Vergleich für die Entwicklung der Übersetzungskompetenz in der Ausbildung von Kommunikationsexperten einsetzen können.

Im Vordergrund unserer Fragestellung steht daher die Didaktik des Sprachvergleichs, die besonders in den letzten Jahren das Interesse zahlreicher Übersetzungsdidaktiker geweckt hat. Viele Autoren haben sich in jüngster Zeit mit dieser Thematik auseinandergesetzt und sind zu der Überzeugung gelangt, dass der Vergleich von Sprachen sich „beim Erlernen einer zusätzlichen Sprache gezielt einsetzen lässt. Das Gleiche gilt in vielleicht noch stärkerem Maße für den Erwerb von Übersetzungstechniken, die sich ebenfalls auf andere Sprachen, Fachgebiete, Textsorten usw. übertragen lassen“¹³³. In unserer Arbeit möchten wir uns unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs übersetzerischer Kompetenz besonders auf die

¹³² Vgl. COSERIU (1977a, 77-78)

¹³³ ARNTZ (2001, 2)

Umsetzungsmöglichkeiten des Sprachvergleichs in den Übersetzungsübungen Deutsch-Spanisch konzentrieren. Dabei soll uns auch die kontrastive Textologie mit ihren Einsatzmöglichkeiten in den spanischen Übersetzungsübungen beschäftigen. Wir wollen sehen, inwieweit durch den Textsortenvergleich, für den wir exemplarische Textsorten und Unterrichtsbeispiele ausgesucht haben, kulturspezifische Inhalte vermittelt werden können. Mit anderen Worten: Wie können wir den Sprachvergleich bzw. die kontrastive Textologie in den Übersetzungsübungen sinnvoll einsetzen, um Kulturkompetenzen und Sprachkompetenzen zu verbessern? Ist eine Didaktisierung möglich und sinnvoll? Wie lässt sich die kontrastive Textologie in einer relativ frühen Phase der Ausbildung exemplarisch darstellen? Gerade in einer Ausbildung, die sich die Entwicklung der translatorischen Kompetenz zum Ziel gesetzt hat, ist die Frage nach der Interaktion zwischen den Sprachen und zwischen Sprache und Kultur, besonders aus didaktischer Sicht, von grundlegender Bedeutung, denn diese beiden Bereiche – Fremdsprachenausbildung und Vermittlung von Kulturkompetenz – bilden bekanntlich die Pfeiler der Translationsausbildung. In diesem Sinne sind auch die Überschneidungen theoretischer und methodischer Art zwischen Teil I und II dieser Arbeit zu verstehen: in diesem zweiten Teil werden sowohl die Schwierigkeiten der Abgrenzung als auch die Gemeinsamkeiten zwischen dem Sprach- und dem Kulturvergleich noch einmal deutlich.

Wir werden uns in der vorliegenden Arbeit auch mit einigen Möglichkeiten der kontrastiven Linguistik auseinandersetzen; dabei werden wir untersuchen, inwieweit diese sinnvoll in der Ausbildung von Kommunikationsexperten eingesetzt werden können und weitere Möglichkeiten des Sprachvergleichs für die Vermittlung translatorischer Kompetenz, die auch kulturelle Kompetenz umfasst, erläutern.

2 Beziehung zwischen Sprache und Kultur

Wir konnten im ersten Kapitel dieser Arbeit sehen, dass das Verstehen einer Kultur eng mit dem Verstehen der betreffenden Sprache verknüpft ist. Anhand einiger konkreter Beispiele konnten wir außerdem aufzeigen, wie wir als Dozenten in einer Übersetzer Ausbildung im Bereich Spanisch Kulturkompetenzen vermitteln können. Dieses zweite Kapitel ist ganz dem Sprachvergleich gewidmet, einem Sprachvergleich, der nicht ohne Kulturvergleich auskommen kann, da sich Sprache und Kultur gegenseitig bedingen. Dabei gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, sich diesem Phänomen zu nähern, so dass es uns an dieser einführenden Stelle wichtig erscheint, die Beziehung von mehreren Seiten zu beleuchten und dabei in aller Kürze die für die Sprachwissenschaft relevante geschichtliche Entwicklung dieses Zusammenspiels aufzuzeigen. Wir verzichten darauf, die gesamte Entwicklung darzustellen, da diese erschöpfend in der Sekundärliteratur¹³⁴ behandelt worden ist. Einige Aspekte möchten wir jedoch unterstreichen, da sie sich unmittelbar auf unsere Arbeit auswirken. Wir möchten mit dem Idealismus Vosslers beginnen.

2.1 Der Idealismus Vosslers

Durch den deutschen Sprachphilosophen Wilhelm von Humboldt hat die Sprachwissenschaft im 19. Jahrhundert neue und wichtige Anstöße erhalten, welche von einigen Sprachwissenschaftlern und Philosophen aufgenommen und weiterentwickelt worden sind. So sind durch den Idealismus Humboldts verschiedene Strömungen in der Sprachwissenschaft entstanden. Auf der einen Seite stehen die Vertreter, die die bestehende Verbindung zwischen Sprache und Kultur unterstreichen, verteidigen und erweitern, auf der anderen jene, die Kultur und Sprache getrennt betrachten, wie dies beispielsweise bei einigen Strukturalisten der Fall ist.

Wichtigster Vertreter des Idealismus ist Karl Vossler (1872-1949), der sich im wesentlichen auf die Ideen des italienischen Kunstphilosophen Benedetto

Croces und des Sprachphilosophen Humboldt stützt. Schon Croce hatte seinerzeit die individualistischen und schöpferischen Aspekte der Sprache unterstrichen, in einer vom Positivismus beeinflussten Zeit, in der Saussure genau das Gegenteil postulierte. Von Humboldt nimmt Vossler – hier zitiert nach Christmann – die Handlungsaspekte, die der Sprache innewohnen. Die Sprache:

“No es un producto (ergon), sino una actividad (energeia). Es el trabajo del espíritu, que se está repitiendo sin cesar, consistente en hacer que el sonido articulado sea capaz de expresar el pensamiento” (Christmann, 1985,19).

Wie fast alle Anhänger des Idealismus unterstreichen sowohl Humboldt als auch Vossler die existierende Beziehung zwischen Sprache und Volksgeist. So heißt das zweite von Vossler veröffentlichte Buch: „*Geist und Kultur in der Sprache*“ (1925), dem im Jahre 1929 das Buch „*Kultur und Sprache Frankreichs*“ folgte. In beiden Werken kommt die Überzeugung deutlich zum Ausdruck, dass die Sprache kein fertiges Produkt ist, das festen, mechanischen Gesetzen folgt, sondern dass sie vielmehr eine Aktivität des Menschen darstellt. Sprache ist für die Idealisten Kunst und schöpferische Kreativität zugleich. Die Sprecher einer bestimmten Sprache sind im Grunde genommen kreative Künstler, die sich zwar in dieser schöpferischen Arbeit auf die sprachlich existierenden Normen stützen und diese auch befolgen, die aber auch eine individuelle Originalität beisteuern. Stilistik wird für die Idealisten somit zur wichtigsten sprachwissenschaftlichen Disziplin. Während viele Linguisten seiner Zeit Sprache eher als ein strenges Regelsystem betrachten, ist für Vossler wichtigste Aufgabe der Linguistik die Darstellung des Geistes als der einzigen effizienten Ursache aller linguistischen Formen. Diese Behauptung impliziert für Vossler auch, dass eine jede Sprache in jeder historischen Epoche zu der Kultur und Ideologie ihrer Sprecher in Beziehung gesetzt wird. In seinem Buch *Kultur und Sprache Frankreichs* versuchte Vossler, dieses Interaktionsprinzip Sprache – Kultur in die Praxis umzusetzen, was ihm jedoch viel Kritik einbrachte. Ihm geht es nicht nur darum, die Mentalität der Franzosen als Ursache der sprachlichen Formen auszumachen, sondern die Interaktion

¹³⁴ Beispielsweise in CARBONELL (1998)

zwischen beiden Realitäten festzustellen, wie aus den Ausführungen über den französischen Partitivartikel hervorgeht. So stellt Vossler eine direkte Beziehung zwischen der Verbreitung und dem Gebrauch dieser französischen sprachlichen Erscheinung und dem berechnenden und praktischen Charakter der Franzosen her:

“En realidad, mi opinión es que la fórmula partitiva es una expresión, es decir una de las muchas y variadísimas manifestaciones en las que está presente el espíritu calculador de los franceses; como pienso aclarar también que la fórmula partitiva contribuye a su vez a robustecer, aclarar y desarrollar esta mentalidad. Existe una interacción entre modo de pensar y modo de hablar calculador, la misma que se da entre contenido espiritual y expresión espiritual, análoga a la que se da entre cosas y palabras, significado y forma, o, volviendo al todo, a la que existe entre cultura y lengua” (Ibid., 32).

Die Anstrengungen der Idealisten, die Geschichte einer Sprache durch die Kulturgeschichte erklären zu wollen, wurden von den Linguisten der damaligen Zeit insgesamt wohlwollend aufgenommen, obwohl es auch nicht an kritischen Stimmen fehlte, die den Idealisten vorwarfen, den Volksgeist zu beschwören, was später von den Nationalsozialisten missbraucht werden sollte¹³⁵.

2.2 Sprachinhaltsforschung Weisgerber

Weisgerber gilt als Hauptvertreter der sog. Sprachinhaltsforschung oder Inhaltsbezogenen Grammatik¹³⁶. In Anlehnung an Humboldt besteht diese darin, Sprache als eine Art „geistiger Zwischenwelt“ zu betrachten. Jede Sprache bildet demnach ein mehr oder weniger geschlossenes System, das sich von anderen Sprachen und somit auch von anderen Systemen unterscheidet. Durch jede Sprache entstehen unterschiedliche Weltansichten und „aus dem Blickwinkel des einzelnen sogar unterschiedliche Wirklichkeiten“¹³⁷. Weisgerber macht diese kulturbedingte Erfassung der Wirklichkeit anhand mehrerer Beispiele deutlich und weist auf die Schwierigkeit

¹³⁵ Vgl. hierzu CHRISTMANN (1985, 60), der diesen Vorwurf für unhaltbar hält, insbesondere aufgrund der Behandlung, die viele Vossler-Anhänger erfahren mussten. Vossler selbst wird durch die Nationalsozialisten praktisch gezwungen, sich vorzeitig, im Jahre 1933, zurückzuziehen; Klemperer konnte dem Konzentrationslager nur knapp entkommen.

¹³⁶ Vgl. STOLZE, R. (2001, 31)

¹³⁷ Ibid., 30

des Übersetzens fremder Wirklichkeiten hin, da sich nicht für jedes Wort ein entsprechendes Äquivalent in einer anderen Sprache finden lässt. So ergeben sich ihm zufolge bei der Übersetzung Schwierigkeiten durch¹³⁸

1. das Vorhandensein landeseigener charakteristischer Wörter: gentleman, Gemütlichkeit, fairness, Weltschmerz usw.
2. Unterschiede im System der Verwandtschaftsbeziehungen, der Farbskalen und Naturerscheinungen,
3. unterschiedliche Konnotationsbereiche, d.h. die Assoziationen, die identische Gegenstände oder Erscheinungen bei Menschen aus verschiedenen Kulturen auslösen, können sehr unterschiedlich sein,
4. das Vorhandensein von Wortfeldern in jeder Sprache; einzelne Wörter erhalten ihre Bedeutung erst in den zugehörigen Wortfeldern,
5. die Erfahrung von Leid, die formal keine hundertprozentige Äquivalenz in der Übersetzung in eine andere Sprache findet (Leid / Kummer – pena, dolore im ital.); hier liegt nach Weissgerber ein weiterer Beweis dafür, dass die einzelnen Sprachen ein jeweils kulturbedingtes Weltbild haben.

2.3 Die europäische Linguistik ab Saussure: der Strukturalismus

Die Vorlesungen, die Ferdinand de Saussure in den Jahren 1907 bis 1911 an der Universität Genf hielt, wurden im Jahre 1916 von seinen Studenten Charles Bally und Albert Sechehaye als „Cours de linguistique générale“ herausgegeben. Das Buch endet – in spanischer Übersetzung – mit dem Satz: “La lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma y por sí misma” (Saussure, 1983:328). Nimmt man diese Aussage ernst, so haben die Beziehungen zwischen Sprache und Kultur für die Linguistik keinerlei Bedeutung¹³⁹. Obwohl dieser Satz nicht von Saussure selbst stammt,

¹³⁸ zitiert nach STOLZE (2001, 32)

¹³⁹ In seiner Genfer Antrittsvorlesung im Jahre 1891 geht Saussure sogar etwas weiter: “Denken Sie ernsthaft, dass die Sprachwissenschaft es nötig habe (...) zu beweisen, dass sie auch anderen Wissenschaften nützlich ist?": FEHR, J. (1997): *Ferdinand de Saussure Linguistik und Semiologie. Notizen aus dem Nachlass. Texte, Briefe und Dokumente*. Frankfurt

sondern von seinen Studenten, so können wir davon ausgehen, dass er mit Sicherheit die Gedanken Saussures widerspiegelt, welcher zwischen einer externen und einer internen Linguistik unterscheidet, wobei die externe Linguistik Gemeinsamkeiten mit der Ethnologie aufweist. Die interne Linguistik betrachtet die Sprache als ein System, das eigenen Regeln folgt. Das Buch gilt als Grundlage der strukturalistischen Sprachwissenschaft. Die wichtigsten innovativen Beiträge des Buches zur Linguistik sind: die Unterscheidung der Rede in ein System von Worten (*la langue*) und Sprechen (*la parole*) sowie die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen sprachliche Phänomene betrachtet werden können, nämlich Synchronie und Diachronie.

Trotz dieser strikten Trennung zwischen einer externen und einer internen Linguistik – wobei letztere für die Strukturalisten in der Sprachwissenschaft grundlegend ist – spiegeln laut Christmann (1985, 88) die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erschienenen Werke zur Sprachgeschichte Frankreichs nicht diese geforderte Trennung. Wartburg z. B. weist in seinem *Französischen Etymologischen Wörterbuch* mehrfach auf die bestehenden Beziehungen zwischen der Sprach- und der Kulturgeschichte hin¹⁴⁰. Auch Baldinger, der wie Wartburg vom Strukturalismus geprägt ist, bejaht diese enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur und führt einschränkend aus:

“no es una relación simplemente determinada e inevitable. En la historia de la lengua no existe una determinación calculable y obligatoria. El hombre mantiene su libertad en sus preferencias y decisiones (...). El problema al probar la interdependencia reside en la mayoría de los casos en la escasez de los datos (...) Esto nos obliga a mantenernos prudentes, a no sacar conclusiones prematuras, y a respetar el libre

albedrío del ser humano, la espontaneidad y la libre voluntad existentes también en el uso de la lengua”.¹⁴¹

¹⁴⁰ CHRISTMANN, H. H. (1985, 89)

¹⁴¹ So schreibt Kurt Baldinger über Vossler: “Vossler se equivocó queriendo volver a llevar todo a la historia de la cultura y a la historia de las ideas, incluso el artículo partitivo y el empleo del subjuntivo, pero dejó sentada la estrecha relación existente entre la historia del pensamiento y la historia de la lengua en el sector del vocabulario de las ideas”. BALDINGER (1985, 247-276).

Damit formulierte Baldinger¹⁴² die Problematik neu und nahm eine Position ein, die zwar nicht mit der der Idealisten des 19. Jahrhunderts übereinstimmt, sich jedoch auch entschieden von der der Strukturalisten entfernt. Die Beziehung zwischen Sprache und Kultur kann nicht geleugnet werden, da zwischen der Sprachstruktur und dem globalen Denken eines Volkes, das diese Sprache benutzt, eine Verbindung besteht. Aber diese Beziehung tritt nach Baldingers Überzeugung in einigen Aspekten der Sprachstruktur stärker zum Vorschein als in anderen. Baldinger führt hier als Beispiel das Vokabular einer Sprache an, wo diese Beziehung zwischen Sprache und Kultur tatsächlich stärker im Vordergrund steht.

Analog zur französischen Sprachwissenschaft ist auch in den in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erschienenen Werken zur spanischen Sprachgeschichte die von de Saussure postulierte Unterscheidung zwischen einer internen und externen Sprachwissenschaft nicht zu erkennen. Davon zeugen die in dieser Zeit erschienenen Werke zur Sprachgeschichte des Spanischen, von Lapesa (1942) und Menéndez Pidal (1904).

Von tragender Bedeutung für die Sprachwissenschaft des 20. Jahrhunderts war die US-amerikanische Linguistik, in der man in Bezug auf die existierenden Verbindungen zwischen Sprache und Kultur zwei methodologische Strömungen unterscheiden kann. Charakteristisch für den Strukturalismus Bloomfields ist der Ausschluss der Bedeutung, und besonders der lexikalischen Bedeutung, aus dem Bereich der Linguistik. Die zweite Strömung, die im Wesentlichen von den Ideen Humboldts geprägt ist, wird durch Edward Sapir (1884-1939) und dessen Schule, in der wir den Ethnologen und Linguisten Franz Boas (1858-1942) als Vorläufer finden, repräsentiert. In seinen Wissenschaftsmethoden berücksichtigt Bloomfield lediglich die materiellen und beobachtbaren Elemente einer Sprache; die Bedeutung wird aus der Sprachwissenschaft ausgenommen¹⁴³.

¹⁴² *ibid.*

¹⁴³ Weitere Linguisten dieser Richtung sind B. Bloch, R.S. Wells, R.A. Hall, oder Ch.C. Fries; sie vermeiden in ihren Publikationen Anspielungen auf die Beziehungen zwischen Sprache und Kultur.

2.4 Die Sapir-Whorf-These

Die Veröffentlichung des Buches *Language* von E. Sapir im Jahre 1921 ist der Ausgangspunkt für die zweite Strömung des amerikanischen Strukturalismus, die als anthropologisch bezeichnet wird und gleichzeitig ein klassisches Werk in der Sprachwissenschaft darstellt. Sapir berücksichtigt die Beziehung der Sprachen zur Kultur der betreffenden Sprachgemeinschaften und lehnt den methodologischen Ausschluss der Bedeutung aus der Sprachwissenschaft ab (vgl. Coseriu, 1981). Sapirs Schüler, darunter M. Haas, K. L. Pike, H. Hoijer, E. A. Nida und B. Lee Whorf entwickelten die Ideen Sapirs in leicht veränderter Form weiter. So entwickelte Whorf einige Gedanken Sapirs in seiner relativistischen Theorie weiter und stellte die Behauptung auf, die Mentalität und das Verhalten einer Gemeinschaft wurden durch deren Sprache bestimmt¹⁴⁴.

Sapir war davon überzeugt, dass Sprachen nur im Zusammenhang mit ihrer Kultur interpretiert werden können. Er ging sogar so weit, zu behaupten, dass

„no two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels“¹⁴⁵.

Dieses bekannte Zitat stützt die verbreitete so genannte Sapir-Whorf-Hypothese, von der es zwei Richtungen gibt, eine strengere und eine gemäßigte. In der strengeren Version bestimmt laut Sapir Sprache die Denkweise ihrer Sprecher, was u.U. zur Folge hat, dass zweisprachige Menschen automatisch ihre Denkweise ändern, sobald sie die Sprache wechseln¹⁴⁶. Verständlicherweise geht vielen diese Theorie zu weit. Hatim und Mason kritisieren diese Version, da Übersetzer und Dolmetscher faktisch „Gefangene“ ihrer Muttersprache wären, würden wir das ohne weiteres akzeptieren. Sie wären demnach unfähig, in anderen Kategorien als denen der eigenen Sprache zu denken und zu handeln¹⁴⁷. Für andere wie Halliday (1992), die eher die gemäßigte Version der Sapir-Whorf-Hypothese vertreten, würde die Annahme dieser Behauptung sogar implizieren, dass wir nur so denken

¹⁴⁴ zitiert nach COSERIU, E. (1981)

¹⁴⁵ Vgl. hierzu SAPIR (1929, 207-214)

¹⁴⁶ Bilinguisten sprechen in diesem Zusammenhang von verschiedenen Persönlichkeitsbildern beim Wechseln in eine andere Sprache (die Autorin).

¹⁴⁷ Vgl. HATIM/MASON (1999, 29)

können wie unsere Sprache dies erlaubt. Daher schränkt Halliday (1992, 59-95) die These Sapirs entscheidend ein, stellt jedoch fest, dass

„grammar creates the potential within which we act and enact our cultural being. This potential is at once both enabling and constraining: that is, grammar makes meaning possible and also sets limits on what can be meant“.

Diese These basiert im Wesentlichen auf den Ideen Whorfs, dessen Schlussfolgerungen sich in zwei **Kernpunkten** zusammenfassen lassen:

1. Die Grammatik jeder Sprache bildet nicht nur das Instrument, das uns erlaubt, unsere Ideen zum Ausdruck zu bringen, sondern bestimmt gleichzeitig die Form derselben und beeinflusst die Denkweise des Individuums.
2. Das von Whorf aufgestellte Prinzip der sprachlichen Relativität bedeutet, dass Nutzer unterschiedlicher Grammatiken dieselben oder ähnliche Phänomene unterschiedlich beobachten und bewerten. Sprachen sind demnach keine universellen Nomenklaturen.

Diese Behauptungen basieren auf Whorfs Beschäftigung mit der Sprache der Hopi-Indianer. Während seiner Forschungsarbeit bei den Hopi stellte Whorf fest, dass sich u.a. die Zeit- und Raumauffassung der Hopi-Indianer erheblich von derjenigen der indogermanischen Sprachen unterscheiden. Die sprachliche Zeiteinteilung Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft ist für die Hopi-Gemeinschaft nicht die gleiche wie im Englischen, der Sprache, die er als Vergleichssprache heranzog, sowie in anderen indogermanischen Sprachen¹⁴⁸; dies hat, wie Whorf feststellt, Auswirkungen auf die grammatikalische Darstellung, z.B. auf die Verbkonjugation. Folgender Satz aus Whorfs Aufsatz „Science and Linguistics“ aus dem Jahre 1969 – hier zitiert nach Marcellesi¹⁴⁹ (1974: 27) – fassen seine Ideen zusammen: „La gramática como trasfondo de la lengua es programa y guía de la actividad mental del individuo“. Diese Aussage macht besonders deutlich, dass Whorf stark auf die Grammatik fixiert war¹⁵⁰, was ihm erwartungsgemäß Kritik einbrachte. So bemängelt Ullmann

¹⁴⁸ Whorf bildet hier den Begriff der S.A.E (Standard Average European).

¹⁴⁹ Vgl. MARCELLESI/GARDIN (1974)

¹⁵⁰ So heißt es bei ihm weiter (hier zitiert nach Ullmann, 1968, 257): “Las oraciones, no las palabras, son la esencia del habla, justamente como las ecuaciones y las funciones, y no los meros números, son la sustancia real de las matemáticas”.

(1968) die unzureichende Berücksichtigung des Vokabulars, das ebenso wie die Grammatik eine eigene Struktur aufweise und solide und fest verankerte Arbeitsfelder besitze. Auch wenn – so Ullmann – die grammatikalischen Strukturen tiefere und festere Fundamente besitzen als die lexikalischen Felder, so sind diese allgemeinerer Art, und es ist daher schwieriger, den Einfluss auf das menschliche Denken zu beweisen (Ibid., 257). Und Franz von Kutschera (1979, 352) geht in seiner Argumentation sogar noch weiter, indem er behauptet:

„Si Whorf tuviese razón en afirmar que nuestra lengua fija nuestra interpretación del mundo, entonces no podríamos decir, como hace Whorf, que hay lenguas con interpretaciones del mundo y esquemas de interpretación de la realidad radicalmente distintos, pues estaríamos siempre reclusos en la visión del mundo de nuestra lengua y no podríamos en modo alguno asimilar y comprender la visión del mundo de otra lengua radicalmente distinta”.

Für die Translatorik würde Whorfs These bedeuten, dass uns die eigene Muttersprache eine Weltanschauung aufzwingt und dass man somit niemals eine andere Sprache vollständig verstehen würde. Die Durchführung einer interlingualen Übersetzung würde sich – folgen wir diesem Gedankengang – ebenfalls als undurchführbar erweisen, da dies eine Neuformulierung der Botschaft (des Ausgangstextes) in anderen Codes erfordert. Wir wissen natürlich, dass dies nicht der Fall ist. Es wird übersetzt, es ist schon immer übersetzt worden, und es wird weiterhin übersetzt werden.

Auch Coseriu äußert sich in diese Richtung und verteidigt die Übersetzbarkeit von Sprachen:

„la distinta estructuración de la realidad que las lenguas mismas manifiestan, no es, como tan a menudo se cree, el problema por excelencia de la traducción, sino que es más bien su presupuesto, la condición de su existencia: precisamente por ello hay “traducción”, y no simple substitución en el plano de la expresión”.¹⁵¹

Gerade in diesem uns interessierenden Zusammenhang zwischen Sprache und

¹⁵¹ Vgl. COSERIU (1977, 214-239)

Kulturvermittlung stellte Malinowski 1923 die Forderung nach einer Verbindung zwischen Sprach- und Kulturstudien auf, und Weber (1976) spricht im Sinne Sapirs und Whorfs von der Situationsgebundenheit der Sprache und davon, dass die Bedeutung von Worten und Wortzusammenhängen eine Funktion des Kontextes, „context of situation“, ist.

2.5 Erkenntnisse der Universalienforschung und der Transformationsgrammatik

Gegenüber den von Sapir-Whorf thematisierten Schwierigkeiten, Kulturen zu durchdringen, nimmt die Universalienforschung eine völlig gegensätzliche Position ein: Das Konzept der Universalienforschung basiert auf der Existenz allgemeiner universeller Eigenschaften psychologischer Natur, die allen Menschen gemeinsam sind und die allen Sprachen zugrunde liegen. Nach dieser Auffassung lässt sich die Welt der Erfahrungen in vier Grundkategorien der „Benennung mittels Sprachzeichen“¹⁵² aufteilen:

1. Gegenstand (semantische Klasse, die Dinge oder Wesen bezeichnen) = Substantive
2. Ereignis (semantische Klasse, die Handlungen bezeichnet) = Verben
3. Eigenschaften (semantische Klasse, die Qualität, Bezugsgröße oder Abstufungen bezeichnet) = Adjektive
4. Beziehungen (Verbindungswörter zwischen anderen Wortarten)

Diese universelle Grundlage aller Sprachen, die von der Universalienforschung postuliert wird, ist im Grunde genommen auf die Generative Transformationsgrammatik Chomskys zurückzuführen, der das Konzept einer relativ abstrakten, aber allen Sprachen gemeinsamen Tiefenstruktur der Sprachen aufstellt, die die „Form des Gedankens“ widerspiegeln. Durch verschiedene „Transformationsregeln“ werden Tiefenstrukturen in unterschiedliche Oberflächenstrukturen der einzelnen Sprachen umgewandelt. Dabei verfolgt Chomsky – der im Übrigen nicht an das Übersetzen dachte – das Ziel, „durch ein System von expliziten Regeln das implizite Wissen von Sprache

¹⁵² Vgl. STOLZE (2001, 49)

abzubilden und damit eine logisch begründete Theorie über das Denken der Menschen zu schaffen“¹⁵³.

Vom Gesichtspunkt der Übersetzungstheorie sollten daher in Anlehnung an die Konzepte der Generativen Grammatik beim Übersetzen just diese Tiefenstrukturen der Sätze des Originaltextes, die das „unbewusste Wirken des menschlichen Geistes darstellen“¹⁵⁴ und allen Sprachen gemeinsam sind, erreicht werden. Anschließend würde man zu den zielsprachlichen Oberflächenstrukturen der jeweiligen Sprachen gelangen. Die Tatsache, dass Sprachen grundlegende Eigenschaften gemeinsam haben, schränkt somit die Übersetzungsschwierigkeiten auf ein Minimum ein.

In diesem Zusammenhang ist eine Assoziation mit dem Beitrag Nidas (1969) unumgänglich, da dieser aus ethnolinguistischer Sicht sowohl die Überlegungen Sapir/Whorfs als auch die Beiträge der Generativen Grammatik in sein etwas komplexeres Konzept einbezieht¹⁵⁵. Für Nida besteht eine feste und wesentliche Beziehung zwischen Sprache und Kultur, denn beide Kategorien sind unauflösbar miteinander verbunden. Für das Übersetzen bedeutet dies, dass die Kenntnis und das Verständnis sowohl der Ausgangskultur und des Ausgangsprachlichen Kontextes als auch der Zielsprachlichen Kultur die wichtigste Bedingung für das Gelingen der Übersetzung ist. Nidas Sprach- und Kulturkonzeption impliziert allerdings auch, dass es keine endgültige Übersetzung geben kann, da diese sowohl von der Zeit, in der sie entstanden ist, als auch von der Sprache mit deren Weltansicht und letztendlich auch von

¹⁵³ ibid.

¹⁵⁴ Ibid.

¹⁵⁵ Nidas Übersetzungsmethode ist vor dem Hintergrund der Bibelübersetzung entstanden. Da die wörtliche Verkündigung der Bibel durch viele Missionare auf zahlreiche Verständnisschwierigkeiten stieß, erhielt Nida von der amerikanischen Bibelgesellschaft den Auftrag, das Übersetzen der Bibel analytisch zu beschreiben. Seine Erkenntnisse sind in dem Buch „The Theory and Practice of Translation“, 1969, das er zusammen mit Charles Taber verfasste, zusammengefasst. Darin wird die Übersetzungsmethode anhand zahlreicher Beispiele biblischer Texte dargestellt. In ihrem Übersetzungsmodell unterscheiden Nida/Taber (1969) eine Analyse-, eine Transfer- und eine Synthesephase. Bei der ersten Phase bedient sich der Übersetzer der syntaktischen Rückumformung in elementaren Satzeinheiten, um den Sinn der jeweiligen Syntagmen zu erfassen. Wendungen wie z. B. „der Wille Gottes“ würden zunächst auf einfachere Einheiten reduziert: Gott will. Hauptsächlich geht es Nida in dieser ersten Phase um die „inhärente Bedeutung syntaktischer Fügungen“ (Stolze, 2001, 97), wobei diese Bedeutung immer „vom jeweiligen Kontext“ (Nida/Taber 1969,35) abhängig ist. In der zweiten Phase werden die umstrukturierten Elementarsätze in der jeweiligen Zielsprache stilistisch bearbeitet. Erst in der Synthesephase werden weitere stilistische Merkmale sowie die Sprachebene der Zielsprache berücksichtigt.

der Perspektive des Übersetzers beeinflusst wird.

2.6 Erkenntnistheorie der Sprachphilosophie

Wenn wir diese Diskussion um die wissenschaftstheoretische Betrachtung der Kulturwissenschaften und dessen Untersuchungsgegenstand erweitern, wird die Problemlage allerdings noch verwirrender: So führt Budin (2000) in Anlehnung an die Erkenntnistheorie und die Sprachphilosophie zwei heute bestehende extreme Gegenpositionen an: 1. Die universalistisch-neutralistische Hypothese, wonach „Sprachen, Wissen und wissenschaftliches Handeln kulturunabhängig“ sind und „sprachliche Inhalte 1:1 von einer Sprache in die andere“ überführt werden können, und 2. Die sprach- und kulturelrelativistische Hypothese, nach der „Sprachen und Kulturen untereinander unvergleichbar, Sprachen untereinander unübersetzbar“ sind; kulturelle Diversität wird zur wichtigsten Maxime erhoben. (...) Wissen und Wissenschaft sind immer kulturabhängig, internationale Verständigung ist eigentlich unmöglich“ (Budin, 2000, 114). Budin versucht, zwischen diesen beiden Positionen Stellung zu beziehen und erweitert seine Ausführungen um das Konzept der menschlichen Kognition, die „durchaus kulturell, also von gruppenspezifischen Bedeutungs- und Handlungskonventionen geprägt“ ist. Er stützt seine Ausführungen auf Hansen, (1995) und Hitzler (1988), die als Voraussetzung für das Verstehen von Kulturprozessen eine „Analyse der Dialektik zwischen Individualität von Kognition und kommunikativem Handeln einerseits und der Kollektivität der identitätsstiftenden Standardisierung von Symbolsystemen, Handlungsschemata und sozialen Wissensvorräten“ (vgl. Budin, 2000, 114) fordern.

2.7 Die Fähigkeit, Zeichen zu interpretieren: Die Semiotik

Wir alle haben es ständig mit einer Vielzahl von Zeichen zu tun: Das Verkehrszeichen, auf das wir in einer Einbahnstraße stoßen, das Stoppschild, das uns zum Anhalten zwingt, die rote Farbe der Ampel, ein Werbeplakat, Farben, Objekte, Kleidung, Gestik, ein Märchen, eine Seifenoper, ein Film.... Gemeinsam ist dieser Aufzählung die Tatsache, dass es sich um Zeichen

handelt. Wir können Benveniste (1983b) zufolge die Dinge erst verstehen, wenn wir sie auf Zeichen reduziert haben. Wir erleben die Welt, indem wir auf die Gegenstände schauen, sie auf sprachliche Kategorien reduzieren und sie als Zeichen erleben. Diese Fähigkeit führt letzten Endes zur Schaffung von Kultur. So interpretiert Sprache die Gesellschaft oder besser: „die Sprache enthält die Gesellschaft“ (Benveniste, 1983b, 99).

In seinem Buch *Fundamentos de la teoría de los signos* geht Charles Morris (1985) noch einen Schritt weiter und fügt den interpretierenden Aspekt hinzu. Auch Pierce hatte sich in diese Richtung geäußert, und das Zeichen als etwas charakterisiert, „das uns erlaubt, weitere Dinge kennenzulernen“¹⁵⁶. Dieser vermittelnde Aspekt wird von mehreren Autoren hervorgehoben: das Zeichen ist für sie „ein Mittler, der spürbar ist, zwischen dem was uns zuvor bekannt war und den Möglichkeiten, die dieses etwas hat, sich in einem anderen Bekannten umzuwandeln“ (Ibid.), das uns eine Annäherung an das Verständnis von Kultur ermöglicht. Die Semiotik geht dabei von der Sprache als Maßstab aus und von da aus betrachtet sie die Kultur. Von diesem Maßstab aus wird für uns (in der Vielzahl der Gegenstände, der Diskurse usw.) Kultur verständlich. Die Semiotik hat in dem Zeichen eine Grundeinheit gefunden, die die Interpretation der Kulturzeichen ermöglicht. So können wir mit Eco (1980, 187) behaupten, dass die Semiotik zur „wissenschaftlichen Form der Kulturanthropologie“ geworden ist. Die Vielschichtigkeit des Zeichens kann jedoch nur interdisziplinär verstanden werden. Ganz treffend bezeichnet daher Serrano (1984) die Semiotik als eine sogenannte „Schnittstellendomäne“ (1984b, 8) (*dominio de intersección*). In diesem Zusammenhang erscheint die enge Verbindung zwischen den Kommunikationswissenschaften und anderen Wissenschaften nur logisch.

Aber in erster Linie erkennt und beschreibt die Semiotik die Zeichen einer Kultur, einer Gesellschaft. Sie geht aber auch über das bloße Beschreiben hinaus und untersucht die Beziehungen der Zeichen untereinander: sie untersucht, ob diese miteinander verkettet sind, ob sie sich gegenüberstehen, wodurch sie sich unterscheiden – ganz im Sinne Benvenistes (1983, 67), der

schreibt: „Todo el estudio semiótico, en sentido estricto, consistirá en identificar las unidades, en describir las marcas distintivas y en descubrir criterios cada vez más sutiles de la distintividad”. Benveniste bezeichnet dies als semantischen Aspekt und stellt eine Verbindung zum Sprachgebrauch her:

„...todo lo que concierne a lo semiótico tiene por criterio necesario y suficiente el que pueda ser identificado en el seno y en el uso de la lengua. Cada signo ingresa en una red de relaciones y de oposiciones con otros signos que lo definen, que lo delimitan en el interior de la lengua. Quien dice ‘semiótico’ dice ‘intralingüístico’. Lo propio de cada signo es lo que lo distingue de otros signos”.¹⁵⁷

Auch Eco (1988, 340) äußert sich in diese Richtung: “Signo es lo que puede interpretarse”. Wir können hier jedoch nicht näher auf die verschiedenen Interpretationsmethoden eingehen, da uns das zu weit von unserem didaktischen Interesse führen würde¹⁵⁸. Die vielschichtige Aufgabe der Semiotik bedarf vielschichtiger Methoden und Untersuchungsansätzen. Hierbei spielt wieder die Interdisziplinarität eine wichtige Rolle, denn die Methoden kommen aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen: aus der Linguistik, aber auch aus der Anthropologie, der Geschichte oder der Philosophie.

¹⁵⁶ Vgl. PIERCE (1987, 246)

¹⁵⁷ BENVENISTE, E. (1983): “Figura y sentido en el lenguaje”. In: *Problemas de Lingüística General II*, México, siglo XXI editores, S. 224.

¹⁵⁸ Der Hermeneutik als eine der wichtigsten Interpretationsmethoden fällt innerhalb der Semiotik eine umfangreiche Aufgabe zu. So versucht sie, Antworten auf Fragen zu geben wie: wer sendet die Zeichen, welche Absichten stehen dahinter, wie werden die Zeichen gesendet, unter welchen Bedingungen? Welche Strategien werden dabei verwendet? Bezüglich des Sendekanals untersucht die Hermeneutik eben diesen, sie fragt, wie, durch welche Mittel die Zeichen den Empfänger erreichen, welche Filter, welche Hilfsmittel noch verwendet werden, in welchen Räumen das stattfindet, wer sich daran beteiligt, wer die Zeichen auswählt und warum? In Bezug auf Empfänger würde die Hermeneutik versuchen, Antworten auf Fragen zu geben wie: wer empfängt die Zeichen, wer interpretiert sie, in welcher Situation, wie ist das Umfeld des Empfängers, welchen Beschränkungen ist er unterworfen und welche Möglichkeiten stehen ihm zur Verfügung? In welcher Häufigkeit tauchen die Zeichen auf und warum? Was die gesellschaftliche und geschichtliche Situation betrifft, untersucht die Hermeneutik die Bedingungen, die Sender und Empfänger, Botschaft und Empfang umgeben. Auch der Kontext, die zeitliche Dimension ist zu interpretieren sowie - und dies ist besonders wichtig, da hier der Vergleich ansetzt; - wie sind diese Zeichen in einer anderen Kultur zu interpretieren, warum, welche Ursachen umgeben die Gesamtsituation von Sender und Empfänger? Auch könnte nach ideologischen Werten gefragt werden, die die gesendete Botschaft umgeben, nach eventuellen Vorurteilen, nach verfestigten Meinungen und Ideologien. Die Berücksichtigung dieser Aspekte erlaubt der Hermeneutik eine Interpretation der Zeichen in einer bestimmten Kultur oder in einer bestimmten Gemeinschaft. So führt die Hermeneutik letzten Endes zum Verständnis durch die Interpretation der Zeichen, indem dabei wichtige Elemente berücksichtigt werden: das Individuum, das System, das es umgibt, die Welt mit all ihren handelnden Elementen.

Es ist wichtig, zwei Vorgänge festzuhalten, die uns als Translatoren oder Kommunikationsexperten immer wieder beschäftigen: Verstehen und Erklären. Die Semiotik bedient sich dieser beiden wichtigen Interpretationsmethoden, um Phänomene zu erklären. Bei dem Vorgang des Erklärens wird das Zeichen zunächst erkannt, beschrieben und in Beziehung zu anderen gesetzt. Es findet eine Art schrittweisen Vorgehens, eine progressive Analyse statt. Durch die Erklärung nehmen wir die Struktur, die einzelnen Teile, die Details auseinander. Das Verstehen dagegen sucht den Sinn in einer konkreten Zeit und in einem bestimmten Raum. Während der Vorgang des Erklärens mehr synchronisch vorgeht, ist die Vorgehensweise des Verständnisses diachronisch, konkreter. Beide Vorgänge sind jedoch nicht völlig unterschiedlich, sie bedingen und ergänzen sich sogar gegenseitig. Die Interpretation basiert auf dieser wechselseitigen Arbeit des Verstehens und Erklärens. Ist kein Verständnis für ein bestimmtes Phänomen vorhanden, kann das Erklären nicht vonstatten gehen. Kann etwas nicht erklärt werden, so ist es wohl auch nicht verstanden worden. In diesem Kontext spricht Heidegger vom hermeneutischen Kreislauf, d.h. von der gegenseitigen Bereicherung dieser Vorgänge. Die Hermeneutik richtet ihren Blick auf die Gesamtheit, auf die entsprechenden Kontexte der Zeichen, bringt uns weg vom Text und führt uns zum Kontext. Wie ein Kamerazoom zwingt uns die Hermeneutik, unseren Blick vom einzelnen Baum auf den gesamten Wald zu richten. Interpretieren ist nichts anderes, als erklärend verstehen und gleichzeitig verständlich erklären. Anders ausgedrückt: Interpretieren ist auch das Erkennen der Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat, Bezeichnung und Bezeichnetem.

Als Translatoren haben wir es in der Regel mit Texten zu tun; Texte basieren auf einem sprachlichen Code, der wiederum bestimmten Regeln und Prinzipien folgt, wie sie in Syntax und Semantik festgelegt sind. Die Syntax der einzelnen Sprachen unterwirft die einzelnen Elemente des Codes bestimmten Organisations- und Verteilungsgesetzen; die Semantik tut das gleiche mit Hinblick auf die unterschiedlichen Bedeutungsvariablen. Syntax und Semantik gestalten feste Zeichenstrukturen, die kulturell geprägt sind. Die Semantik bietet uns eine Palette an Bedeutungsmöglichkeiten, Konnotationen und

unterschiedlichen Zeichenformen; dabei treten Synonymien, Analogien und Gegensätze zu Tage. Als weiterer Faktor treten die Konventionen der Codes hinzu. Sie bilden das Ergebnis unserer Geschichte, unserer Erziehung und unserer Sozialisation. Neben den festen Regeln der Syntax und der Semantik spielen demnach auch bestimmte Interaktionsregeln, die zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem konkreten Kontext entstehen, eine wichtige Rolle; diesem Aspekt widmet sich die Pragmatik. Syntax, Semantik und Pragmatik sind somit die Säulen, auf denen ein bestimmter Zeichencode aufbaut, mit dessen Hilfe sich kulturelle Äußerungen manifestieren.

Wir ahnen schon, dass das Arbeits- und Betätigungsfeld der Semiotik trotz des noch recht „uneinheitlichen Begriffs- und Methodeninstrumentariums“¹⁵⁹ recht umfangreich sein muss; es ist deswegen aber für den Translator nicht weniger bedeutend.

Fassen wir kurz zusammen, warum ihre Berücksichtigung in der Translatologie und besonders in der Didaktik gerechtfertigt ist: Zum einem ist im Sinne der eigenkulturell geprägten Arbeitsweise wichtig, dass wir eine gewisse Sensibilität nicht nur für unser Umfeld und die sich dort manifestierenden Zeichen entwickeln, sondern auch für das Neue. Es gilt also einen gewissen Spürsinn für die ganz alltäglichen Zeichen des sozialen Lebens zu entwickeln. Die Semiotik verhilft uns dazu, Beziehungen zwischen den kulturellen Zeichen herzustellen; dieses In-Bezug-Setzen impliziert auch das Herausstellen von Analogien und Unterschieden. Mit ihrem multiperspektivischen Ansatz brechen semiotische Untersuchungen mit eingleisigen Sichtweisen; sie öffnen uns den Blick und machen uns flexibler, toleranter gegenüber einer Vielzahl von kulturellen Manifestationen, die sich von unserer eigenen Kultur unterscheiden oder uns unbekannt sind.

In Bezug auf Textanalysen im übersetzungswissenschaftlichen Bereich befürwortet auch Wilss eine Vorgehens- und Arbeitsweise, die die „semiotische Gesamtkonstitution eines Textes“ berücksichtigt. Begründet wird dies dadurch,

dass diese Arbeitsweise das „Bewusstsein des Übersetzers bzw. Übersetzerstudenten für die Interdependenz zwischen Textbedeutung, Textfunktion, Textpragmatik einerseits und der sprachlichen Form des Textes andererseits“ schärft. Eine Übersetzungsdidaktik, die diese Aspekte berücksichtigt, kann „dem zukünftigen Übersetzer auf kognitivem Wege die komplizierten sprachlichen und außersprachlichen Bedingungen vor Augen führen, unter denen ein auf semiotisches Gleichgewicht zwischen Ausgangs- und Zieltext abzielender Übersetzungsprozess vonstatten geht“ (Wilss, 1980, 19).

Die semiotische Dimension der Sprache soll hier nicht weiter betont werden. Wie wir in den exemplarischen Unterrichtseinheiten sehen werden, handelt es sich bei der Semiotik um eine Disziplin, die – oftmals unbewusst – den eigentlichen Übersetzungsprozess auf verschiedenen Ebenen stets begleitet. Zum Schluss sei auf das folgende Schema verwiesen, das die Ebenen der Textanalyse und die drei semiotischen Dimensionen Syntax, Semantik und Pragmatik verdeutlicht; diese können sich durchaus überlappen, sind jedoch untrennbar miteinander verbunden ¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Vgl. WILSS (1980, 9)

¹⁶⁰ Nach SIEPMANN (1996, 49). Die hier von mir aufgestellten gestrichelten Linien deuten auf diese Überlappung der einzelnen Bereiche hin.



2.8 Neuere Übersetzungstheorien

In den neueren Übersetzungstheorien finden auch die Überlegungen zur Beziehung zwischen Sprache und Kultur in unterschiedlicher Ausprägung ihren Niederschlag. Nach dem Zweiten Weltkrieg begann in den theoretischen Forschungsarbeiten zur Übersetzungswissenschaft eine neue Etappe. Auch wenn es hier um einen relativ kurzen Zeitraum geht, unterscheiden sich die Theorien stark voneinander, so dass eine zufriedenstellende Klassifizierung schwer durchzuführen ist¹⁶¹. Zwei gegensätzliche Richtungen fallen besonders

¹⁶¹ SÁNCHEZ TRIGO (2001). In den Translation Studies rückt die Berücksichtigung kultureller Aspekte

ins Auge. Die erste geht von rein sprachwissenschaftlichen Überlegungen aus und fügt erst mit der Zeit kommunikative, textlinguistische und kulturelle Überlegungen ein, die für die translatorische Tätigkeit von Belang sind. Der zweite Ansatz, die sog. Translation Studies, hat seinen Ursprung in der vergleichenden Literaturwissenschaft und nimmt zielsprachige Übersetzungen als Forschungsgegenstand und Arbeitsmaterial ihrer Untersuchungen. Von den Translation Studies ausgehend entwickeln sich allmählich verschiedene Richtungen, die soziokulturelle und sprachphilosophische Aspekte miteinbeziehen.

Obwohl beide Richtungen gegensätzliche Auffassungen vertreten und in der Tat die Translation Studies als Reaktion auf die sprachwissenschaftlich orientierte Richtung entstanden ist, sind zwischen beiden durchaus Schnittstellen vorhanden, die sich laut Sánchez Trigo (2001) aufgrund der progressiven Einbeziehung kultureller Aspekte entwickelt haben.

Während die Übersetzungswissenschaft der 50er und 60er Jahren stark linguistisch geprägt ist (vgl. Saussure), sind die 70er Jahre durch den Einfluss der Textlinguistik und der Pragmatik gekennzeichnet. Dagegen findet in den 80er Jahren eine Schwerpunktverlagerung auf die kulturellen Aspekte und deren Einflussfaktoren statt. Wie Sánchez Trigo zutreffend feststellt, entwickeln sich in den letzten Jahren beide Tendenzen der textlinguistischen und kulturellen Orientierung parallel. Abzuwarten bleibt, inwieweit die sog. kognitive Wende, die sich in den 90er Jahren abzeichnete, ihren Niederschlag in übersetzungswissenschaftliche Theorien findet und sich durchsetzt.

3 Der Sprachvergleich als Instrument zum Erwerb von

stärker in den Vordergrund. Außersprachliche Elemente der Ausgangs- und Zielkultur gewinnen gegenüber den rein linguistischen an Bedeutung. Wie Nida/Taber (1969) das treffend definieren, ist die Suche nach Sinn das eigentlich Wichtige: „Translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style“ (Nida/Taber: zitiert nach CARBONELL (1998, 11). Auch HURTADO ALBIR (1984, 17-22) äußert sich in dieselbe Richtung: “cuando traducimos, exploramos los recursos de la otra lengua para descubrir los signos capaces de revestir el sentido del original”.

Sprach- und Kulturkompetenzen

In unserer Untersuchung wird die Sprache als Bestandteil des gesamten Kulturfeldes bezeichnet. Die hier erörterten Ausführungen zur Beziehung zwischen Sprache und Kultur erklären sich dadurch, dass es hier um die Vermittlung landeskundlich/kulturkundlicher Inhalte geht (vgl. auch 1.4 Ausführungen zum Vermittlungsgegenstand der Landeskunde). Die Vermittlung von Sprache ist unauflösbar mit der Vermittlung von Kultur verknüpft. Darauf wurde im Rahmen der im ersten Teil dieser Arbeit erörterten Landeskundediskussion schon mehrfach hingewiesen¹⁶². Eine Kultur, die keine Ausdrucksmöglichkeiten besitzt, gibt es nicht. Damit sind – wohlgemerkt – nicht nur sprachliche Ausdrucksmittel gemeint; dies ist im Zusammenhang mit der Semiotik bereits erläutert worden. Die Sprache ist kein unabhängiges Ganzes, so dass sie nur im Zusammenhang mit der Kultur, deren Teil sie ist, verstanden werden kann. Die meisten Begriffe, die in der sprachlichen Kommunikation verwendet werden, sind kulturgebunden und nur im Rahmen der Kultur richtig zu verstehen. Dass dabei in den einzelnen Sprachen diese Begriffe verschiedene Bedeutungen annehmen können, je nachdem, welchem Teilbereich der Kultur sie zugeschrieben werden, ist naheliegend. Begriffe können aber selbst in der eigenen Kultur unterschiedliche Interpretationen erfahren oder Bedeutungen annehmen, die von Alter, Geschlecht, sozialer Schicht, Wertvorstellungen, usw. des Individuums oder der Gesellschaftsordnung der betreffenden Kultur oder des jeweiligen Landes abhängen. Bei der Konfrontation mit der fremden Sprache muss der Lernende zunächst herausbekommen, was das Andere, das Neue bedeutet. Der erste Schritt liegt in der „Entkleidung“ des sprachlichen Zeichensystems, der zweite im Konzept selbst. Beide stoßen in der Regel auf vorhandene sprachliche und konzeptuelle Erfahrungen, die auf die Muttersprache selbst oder auf bereits vorhandene Erfahrungen mit der Fremdsprache zurückzuführen sind. Eigene und fremde Erfahrung werden hiermit in Beziehung zueinander gesetzt¹⁶³. An dieser Stelle, d. h. bei dieser Konfrontation, kommt es beim Lernenden –

¹⁶² Vgl. insbesondere 3.6 Die Chancen einer kontrastiven Didaktik interkultureller Landeskunde.

¹⁶³ EDELHOFF (1983, 75-92)

bewusst oder unbewusst – zum Vergleich der involvierten Kulturen. Dabei können ihm drei Arten von Erscheinungen begegnen:

- solche, die in beiden Kulturen gleich sind
- solche, die scheinbar gleich sind
- solche, die in einer Kultur vorhanden sind, in der anderen nicht

Diese Erscheinungen können sowohl sprach-, kultur-, verhaltensnorm- oder umweltbezogen sein. Es gilt nun, aus der Sicht der Fremdsprachen- bzw. Übersetzungsdidaktik diese Erscheinungen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Am kompliziertesten dürfte es sein, scheinbar gleiche Erscheinungen in beiden Kulturen zum Unterrichtsgegenstand zu machen und die vorhandenen Unterschiede bewusst zu machen. Für den Spanischunterricht für Anfänger würde sich gleich am Anfang eine Unterrichtseinheit anbieten, die sprachlich gleiche oder sehr nah verwandte Begriffe zum Gegenstand hat und den Lernenden bereits im Anfangsstadium für die Kulturgebundenheit derselben sensibilisiert.

Eine solche Einheit könnte folgendermaßen gestaltet sein:

Dozent trifft im Vorfeld eine Auswahl; dabei geht es um

- a) scheinbar gleiche Begriffe in beiden Sprachen
(Deutsch/Spanisch): *bar, tomate, foto, usw.*
- b) ähnliche Begriffe, die sich morphologisch geringfügig unterscheiden, aber die gleiche Bedeutung haben:
chocolate, café, problema, idea, reparar, geografía, filosofía, usw.
- c) Begriffe aus dem Spanischen, die beispielsweise durch die Medien im Deutschen bekannt sind und deren Bedeutung stereotypisiert ist: *siesta, torero, sombrero, señor/a, sombrero*

- d) syntaktische Strukturen, die durch verschiedene Medien oder andere Erfahrungen bekannt sein können: „*no pasarán*“, „*vamos a la playa*“, „*viva España*“, usw.

Von Fall zu Fall kann der Dozent die Lernenden auch auffordern, selbst Begriffe zu nennen, die ihnen aus dem Spanischen bekannt sind, und ihre Beobachtungen im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum Deutschen in der Diskussionsrunde zu besprechen. Eine ähnliche Vorgehensweise empfiehlt sich ebenso für den Fall, dass sich der Dozent dafür entscheidet, selbst das Unterrichtsgeschehen zu lenken, also selbst die Anstöße zu geben, die zur Motivation der Lernenden führen soll. Dieser Zielsetzung ist im übrigen das 2001 veröffentlichte Spanisch-Lehrwerk „Sin rodeos“¹⁶⁴ verpflichtet. Bereits in der ersten Lektion werden die Lernenden mit den Eigenheiten und Besonderheiten der spanischen Sprache konfrontiert. Dabei handelt es sich um grammatikalische, morphologische, orthographische, begriffliche, usw. Merkmale, die zunächst ohne weitere grammatikalische Erklärungen oder Verständnishilfen zu einem kohärenten Text zusammengefügt sind, der einen ersten Einblick in die spanische Sprache vermitteln soll. Nach einer ersten kritischen Lektüre wird der Spanischlerner aufgefordert, den Text ein zweites Mal gründlich zu lesen und anhand einzelner Fragen, welche in deutscher Sprache formuliert sind, sein Textverständnis zu überprüfen.

Der Text macht sich mehrerer Dinge zunutze, die zum Teil bereits oben angerissen wurden. Zum einen werden im Text Begriffe verwendet, die im Deutschen ähnlich sind (*presidente, café, policía, guitarra...*), und die es bereits in einer einführenden Lektion ermöglichen, begriffliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Sprachen (unter Umständen, wenn auch an dieser Stelle m. E. verfrüht, zwischen beiden Kulturen) festzuhalten. Zum anderen findet der Lernende hier Begriffe, die ihm durch die Medien oder durch eigene Erfahrung aus einem Feriaaufenthalt o.ä. bekannt sein können: *tortilla, España, flamenco, salsa...* Außerdem kann er sich schon mit neuen, einfachen syntaktischen Strukturen anfreunden und die auf verschiedenen Ebenen feststellbaren (phonetischen, grammatikalischen und orthographischen)

Unterschiede zwischen der spanischen und der deutschen Sprache mit Hilfe des Dozenten kennenlernen. Wir sehen an dieser Vorgehensweise, dass der Vergleich, der Kontrast zur eigenen Muttersprache bereits von Anfang an im Fremdsprachenunterricht – hier 2. oder 3. Fremdsprache Spanisch – eingebaut werden kann und dies zum erfolgreichen und produktiven Lernen führt. Wenn wir den Bogen etwas weiter (oder zurück) spannen, stoßen wir auf Wittes (2001) Forderung nach translationsbezogener Sensibilisierung als Voraussetzung für das Verständnis der interkulturellen Problematik. Witte unterscheidet bei der Entwicklung translatorischer Kulturkompetenz verschiedene Etappen: die erste besteht in der Entwicklung des Bewusstseins der Existenz kulturbedingter Unterschiede im Verhalten und in der Interpretation von Verhalten sowie im Erkennen der potentiellen Auswirkungen solcher Unterschiede auf die interkulturelle Kommunikation. Eine Erklärung bezüglich der Durchführbarkeit dieser Etappe bleibt uns Witte allerdings schuldig; ein erster Schritt könnte m. E. die oben beschriebene Vorgehensweise sein, da diese sich besonders gut für erste Begegnungen mit einer Fremdsprache eignet.

Bleiben wir noch kurz bei der Entwicklung translatorischer Kompetenz in der Ausbildung und gehen wir im Lernprozess der Fremdsprache ein paar Schritte weiter. Lassen sich die möglichen Schwierigkeiten, die uns auf der lexikalischen Übersetzungsebene begegnen in irgendeiner Form klassifizieren, damit wir vorbeugend arbeiten können?

Es ist ein Irrtum zu glauben, Sprache ließe sich auf Konzepte und Gegenstände reduzieren, die eine 1:1-Entsprechung in anderen Sprachen und Kulturen haben. Dies mag noch auf den Bereich der Fachsprachen zutreffen, die auf eine mehr oder weniger eindeutige Terminologie zurückgreifen kann, die von jedem Experten auf der Welt verstanden werden kann, nicht aber auf das gemeinsprachliche Vokabular einer Sprache. Hier sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen:

¹⁶⁴ CANTALLOPS/OTERO/IGLESIAS/RÉ (2001)

- Unterschied zwischen Form und Inhalt. Das Wort „Fisch“ hat im Spanischen verschiedene Entsprechungen, je nachdem ob es sich um einen Fisch handelt, der noch im Wasser lebt (*pez*), oder um einen, der uns zum Verzehr angeboten wird (*pescado*). Mit anderen Wörtern aus dem Deutschen verhält es sich ähnlich: wie z. B. bei „Haut und Fell“ Während wir hier zwei semantisch unterschiedliche Wörter haben, hat das Spanische nur eine Übersetzungsvariante, nämlich „piel“. Genauso verhält es sich mit dem Verb „ir“ im Spanischen, das im Deutschen verschiedene kontextabhängige Entsprechungen (*kommen, gehen*) hat.

- Unterschiedliche kulturelle Ausprägungen (*connotación*) der Sprache. Die unterschiedlichen Gegenstände aus unserem Umfeld erfahren in den verschiedenen Kulturen eine unterschiedliche Wertung oder Wertschätzung. Ich möchte hier das Beispiel Lados (1976, 57ff) anführen, der diesbezüglich den „Stier“ als Ausgangspunkt seiner Überlegungen nimmt, um die unterschiedliche Bedeutung, die dieses Tier – und insbesondere der „Stierkampf“ – für den Spanier und den US-Amerikaner hat. Während das Spanische über ein spezifisches Vokabular für den Stierkampf verfügt, sind die Möglichkeiten im Englischen eingeschränkt, was keineswegs auf eine mögliche Unübersetzbarkeit oder gar auf lexikalische Armut hindeuten soll. In diesem Zusammenhang ist uns sicherlich noch der Mythos der zahlreichen Bezeichnungen bekannt, die die Eskimos für den „Schnee“ haben.

- Unübersetzbare¹⁶⁵, da charakteristische oder landesspezifische Wörter, die oft durch häufigen Gebrauch und der fehlenden Entsprechung übernommen werden. Beispiele dieser Art gibt es viele: „sushi“, „espresso“, „siesta“, „guerrilla“; aber auch „Kulturhoheit“, „Leitmotiv“. Hier muss genauer unterschieden werden zwischen

¹⁶⁵ Ich bin der festen Überzeugung, dass es nichts Unübersetzbares gibt. Dies weiter auszuführen, würde uns zu übersetzungstechnischen Aspekten führen, die jedoch nicht das eigentliche Ziel dieser Arbeit sind.

Gegenständen, die kulturell geprägt sind, und kulturellen Einstellungen (nociones) oder kulturell geprägten Werten einer Kultur. Beispiel für letzteres ist der bekannte Begriff der deutschen „Gemütlichkeit“, das vielen Übersetzern Kopfzerbrechen bereitet. Ein Beispiel neueren Datums aus dem Spanischen sei noch erwähnt, um diese Schwierigkeit zu illustrieren und um die Verbindung zwischen Sprache und Kultur zu unterstreichen, und zwar „botellón“. Der lexikalische Ursprung des Wortes ist einfach zurückzuverfolgen. Die Endung auf --ón deutet auf die im Spanischen gerne verwendeten Formen der Vergrößerung hin. Wenn wir uns dem Wort isoliert nähern, würden wir es automatisch als große oder gar überdimensionale Flasche verstehen und entsprechend übersetzen, was natürlich für den Rezipienten unserer Übersetzung vollkommen unverständlich wäre. An diesem Beispiel wird die Unmöglichkeit der isolierten Betrachtung besonders deutlich. Erst wenn wir uns dem Wort in seinem Kontext nähern, wird uns die kulturelle Bindung an ein soziales Phänomen der spanischen Jugendszene klar, das m. E. nur durch eine kontrastiv angelegte Verfahrensweise zum optimalen Verständnis dieses Phänomens führt.

Daneben begegnen uns weitere sprachliche Schwierigkeiten, die mittel- oder unmittelbar mit kulturellen Aspekten verbunden sind:

- Wörter, die sich semantisch nur teilweise überlappen. Bei Konkreta gibt es in der Regel keine Schwierigkeiten, wenn auch hier die Vorstellungen einzelner Kulturen weit auseinander gehen können. Als Beispiel möchten wir hier den Begriff „Abendessen“ anführen, den sich ein Spanier nur schwer als eine leichte Kost mit Brot und Aufschnitt, wie es in Deutschland fast überall üblich ist, vorstellen kann, den man aber in jedem Fall mit „cena“ übersetzen würde. Ähnliches geschieht, wenn wir z. B. den spanischen Ausdruck „municipal“ nehmen. Wir kommen in Schwierigkeiten, wenn wir dieses Wort mit „Polizist“ wiedergeben, da die Befugnisse, die ein

„municipal“ hat, nicht mit denen eines deutschen Polizisten übereinstimmen.

- Phraseologismen stellen eine weitere Schwierigkeit dar. Die idiomatischen Ausdrücke rufen in den unterschiedlichen Sprachen verschiedene Bilder hervor, die kulturell bedingt sind. Dies stellt in der Fremdsprachenvermittlung zwar ein höchst interessantes und aufschlussreiches, aber auch sehr komplexes Kapitel dar.
- Die Perspektive, einen Gegenstand zu benennen, die Anspielungen, Präsuppositionen usw....

Durch die Verankerung des Kommunikationsexperten in seiner eigenen Kultur und die Tatsache, dass dies seine Arbeit prägt, ist dieser Aspekt unbedingt zu berücksichtigen und in der Ausbildung als unverzichtbare Quelle zu verwenden. Die erforderlichen Querverbindungen zur Muttersprache müssen hergestellt und nutzbar gemacht werden. Besonders im Unterricht sind diese Aspekte immer mit zu berücksichtigen, da hier auf mehreren Ebenen (hauptsächlich auf der sprachlichen, kulturellen und empathischen) ein wichtiger Beitrag zur Sensibilisierung der Lerner werden kann.

3.1 Möglichkeiten des Sprachvergleichs: Die Kontrastive Linguistik

Kontrastive Sprachanalysen sind bislang in unzureichender Form genutzt worden. Besonders für das Erlernen verwandter Sprachen eröffnen sich hier viele Möglichkeiten, man denke nur an die romanischen Sprachen. Ein Portugiese, der in kurzer Zeit Kenntnisse des Spanischen erwerben wollte, könnte dies in kurzer Zeit tun, zumindest was das rezeptive Verständnis im Schriftlichen angeht, wenn die geeigneten Methoden bereitstünden, die gerade auf zu erwartende Interferenzfehler hinweisen oder ihnen gar vorbeugen. Daher entwickelt man in zunehmenden Maße Methoden, die den Lernprozess weniger aufwendig gestalten als beim Erlernen einer Sprache „von der Pike auf“ und zunächst nur die Fähigkeit vermitteln, Texte in der Fremdsprache zu verstehen.

Wir konnten uns in Teil I mit einigen der wichtigsten Vergleichsmethoden (vgl. Kap. 3) beschäftigen und ihre Vorteile für landeskundliche Lehrveranstaltungen im Bereich Spanisch darstellen. Im folgenden sollen solche Vergleichsmethoden im Mittelpunkt stehen, die geeignet erscheinen, um für eine Didaktik des Übersetzens genutzt zu werden. Dabei haben wir solche Ansätze herausgegriffen, die sprachvergleichende Schwerpunkte setzen. Jedoch sind wir uns der Tatsache bewusst, dass hierbei Überschneidungen zwischen den kulturkontrastiven und den sprachvergleichenden Methoden feststellbar sind, so dass eine eindeutige Zuordnung derselben nicht immer möglich ist. Die kontrastive Pragmatik ist ein hervorragendes Beispiel dafür, da ihre Vorteile von den meisten Experten besonders im Rahmen der

interkulturellen Landeskunde (siehe 2.3 und 2.5) gesehen werden.

In diesem Zusammenhang drängt sich verständlicherweise die Frage auf, ob die Kontrastive Linguistik bereits Erkenntnisse aus dem Vergleich von Sprachen für die Umsetzung in der Fremdsprachendidaktik gewonnen hat und ob diese Erkenntnisse in irgendeiner Form für den Kulturvergleich angewandt werden können.

Die Kontrastive Linguistik beschäftigt sich allgemein mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen zwei oder mehreren Sprachen.

Bei dem Versuch, die Kontrastive Linguistik zu definieren, stoßen wir jedoch auf eine Fülle verschiedener Ansätze mit jeweils eigenen Definitionen. Der Ursprung der Kontrastiven Linguistik liegt in den Bemühungen des Strukturalismus, den Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb effektiver zu gestalten (König, 1990:117). Als Methode wurde die Kontrastive Linguistik jedoch lange nicht anerkannt, vermutlich aufgrund der vermeintlichen Unfähigkeit, Fehler vorherzusagen und Beiträge zur Fehlervermeidung in der Fremdsprachendidaktik zu liefern. Anfang der 70er Jahre wurde die Position der Kontrastiven Linguistik dadurch erschwert, dass sich besonders in den USA die Fehleranalyse zu einer weitgehend autonomen Disziplin entwickelte, die die Grundlage der sog. Interlingualforschung bilden sollte. Zwischen diesen beiden Positionen, d. h. der Interlingualforschung einerseits und der Fehleranalyse als Gegenstand der Kontrastiven Linguistik andererseits steht Weinreich. Er fasst die Kontrastive Linguistik entweder als einen interlingualen Vergleich auf, der Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, oder als einen Vergleich derjenigen Teile der Oberflächen- und Tiefenstruktur, die verschieden sind und Interferenzen verursachen können. Laut Weinreich stellt „die Kontrastive Linguistik den Anspruch, Voraussagen machen zu können“¹⁶⁶. Nickel beschränkt sich dagegen lediglich auf das systematische Vergleichen von Teilbereichen des sprachlichen Gesamtsystems und orientiert die Auswahl der betreffenden Teile an dem praktischen Ziel, der kontrastierenden Untersuchung¹⁶⁷. Etwa zur

¹⁶⁶ WEINREICH (1977, 277)

¹⁶⁷ vgl. NICKEL (1980, 633)

gleichen Zeit spricht Rein von der Kontrastiven Linguistik als von einer "Beschreibungs- und Analysemethode, bei deren möglichst detailliertem 'Vergleich' das Hauptinteresse nicht auf den Gemeinsamkeiten, sondern auf den Abweichungen oder 'Kontrasten' zwischen den beiden – oder mehreren – verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt"¹⁶⁸. Aus diesen Ausführungen wird bereits deutlich, dass innerhalb der Sprachwissenschaft heute noch Uneinigkeit über den Stellenwert der Kontrastiven Linguistik zu bestehen scheint. Ist sie als eine theoretische Disziplin der allgemeinen Sprachwissenschaft oder als Teil der Angewandten Linguistik zu sehen? Arntz schreibt der kontrastiven Linguistik eine Zwischenstellung zwischen diesen beiden Disziplinen zu und definiert im Einklang mit Coseriu den Gegenstand der kontrastiven Linguistik als „den synchronen Sprachvergleich auf der Ebene des Sprachsystems und der Sprachnorm“¹⁶⁹, d.h., dass die kontrastive Linguistik im Gegensatz zu einer historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft nicht rekonstruierend in ihrer geschichtlichen Entwicklung arbeitet, sondern sprachliche Äußerungen in ihrer gegenwärtigen Form vergleicht.

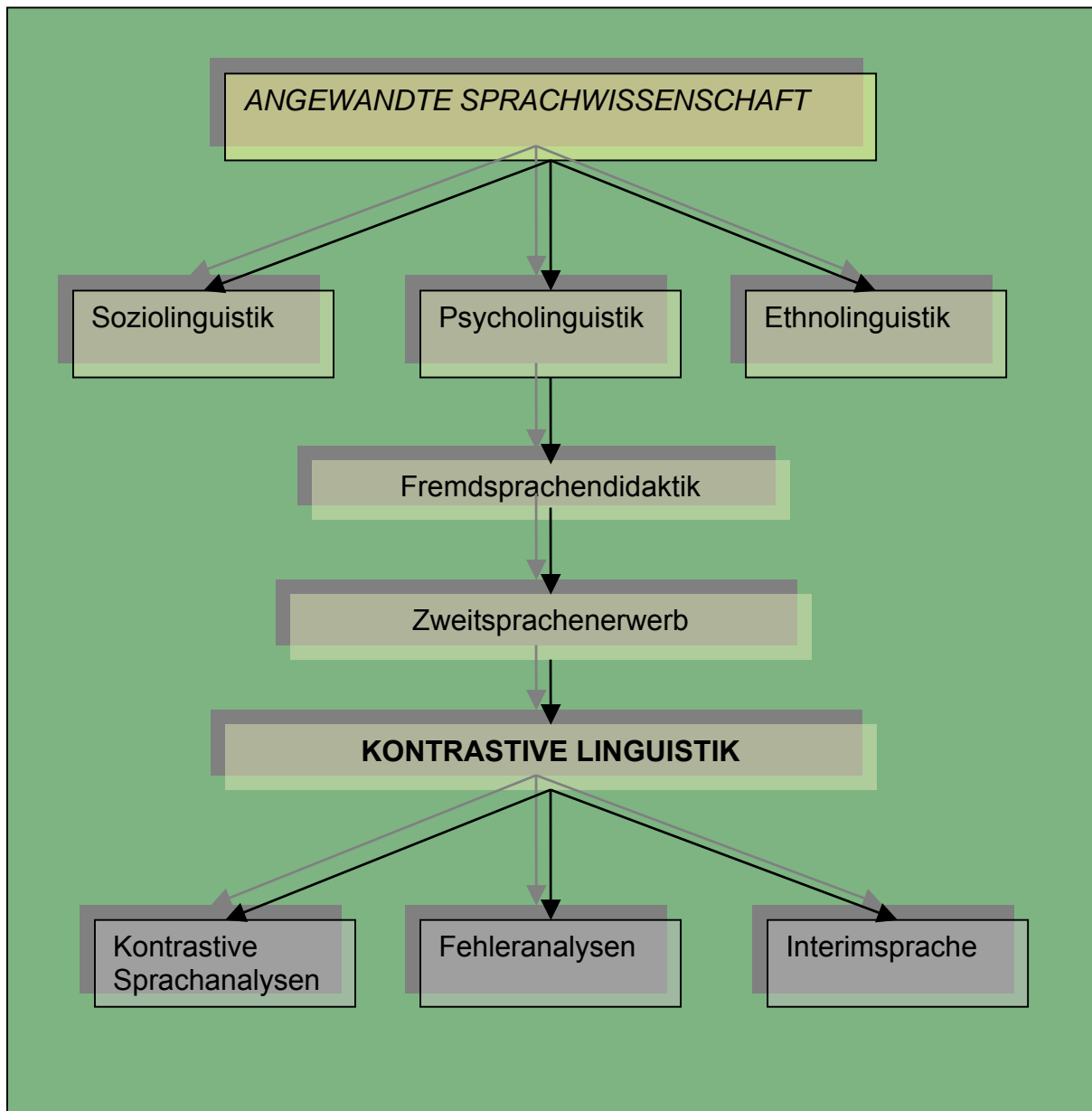
In schematischer Form könnte die Stellung der kontrastiven Linguistik folgendermaßen dargestellt werden¹⁷⁰. Wir gehen dabei von ihrem Ursprung innerhalb der Angewandten Sprachwissenschaft aus:

¹⁶⁸ REIN (1983, 1)

¹⁶⁹ COSERIU (1981b, 183-198)

¹⁷⁰ Abbildung in Anlehnung an SANTOS GARGALLO (1993, 22)

Abb. 6 Angewandte Sprachwissenschaft und kontrastive Linguistik



Im Allgemeinen werden kontrastive Untersuchungen durchgeführt, um Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen bestimmten Sprachen treffen zu können mit dem Ziel, mit den gewonnenen Erkenntnissen zur Beschreibung struktureller Prinzipien von Sprachen und zur Entwicklung von Sprachtheorien (König, 1990, 119) beizutragen. Diese sprachwissenschaftliche Begründung wird durch die fremdsprachendidaktische

und „zunehmend praktische Orientierung“¹⁷¹ der kontrastiven Linguistik der letzten Jahre verdrängt. Wichtigstes Einsatzgebiet für die Ergebnisse der Kontrastiven Linguistik ist in der Tat die Fremdsprachendidaktik. Die praktische Nutzbarmachung ihrer Ergebnisse begründet allein schon die Zuordnung der Kontrastiven Linguistik zur Angewandten Sprachwissenschaft, was jedoch nicht immer und von allen Sprachwissenschaftlern anerkannt wird. Eine Differenzierung zwischen Angewandter und Theoretischer Sprachwissenschaft wird von vielen Kritikern nicht für sinnvoll befunden, da sie davon ausgehen, dass die eine Ausrichtung nicht ohne die andere existieren kann. Zu Recht weist Nickel darauf hin, dass angewandte kontrastive Untersuchungen an Objektivität verlieren würden, wenn sie „ohne Bezug auf die theoretische Seite durchgeführt würden“¹⁷². In der Tat lässt sich heutzutage die Interdisziplinarität der Angewandten Sprachwissenschaft nicht mehr abstreiten. Sie kennzeichnet sich inzwischen dadurch, dass ihr Einsatzgebiet eine Öffnung hin zur Untersuchung zahlreicher Probleme erfahren hat, und sie verdankt dieser Interdisziplinarität heute ihre Daseinsberechtigung. So sprechen Sánchez Lobato und Marcos Marin (1988) in ihrem Buch von den alten und neuen Wegen der Angewandten Sprachwissenschaft. Dabei nehmen sie mit den „caminos viejos“¹⁷³ Bezug auf die traditionellen Gebiete der Angewandten Sprachwissenschaft: Fremdsprachendidaktik, Übersetzen und Dolmetschen. Als neue Einsatzgebiete nennen sie u.a. die Analyse möglicher Fehlerursachen im Sprachgebrauch, die Entwicklung computergestützter Übersetzungsprogramme, die Sprachanalyse usw.

Eine Unterscheidung zwischen Kontrastiver und Vergleichender Linguistik erscheint uns an dieser Stelle angebracht. Nicht selten werden beide Begriffe undifferenziert gebraucht, was sicherlich zu Missverständnissen geführt hat.

Die Vergleichende Linguistik ist neben der Angewandten und der Deskriptiven Linguistik eine der drei Säulen der Sprachwissenschaft. Sie untersucht unterschiedliche Sprachen mit dem Ziel, genetische Beziehungen zwischen

¹⁷¹ ARNTZ (2001,21)

¹⁷² NICKEL (1972, 7)

¹⁷³ SÁNCHEZ LOBATO / MARCOS MARÍN (1988.8)

ihnen herzustellen. Ihren Ursprung hat diese Disziplin in den Arbeiten von J. Grimm und W. von Humboldt, die die theoretischen Grundlagen schufen, und in der Entdeckung der Verwandtschaftsverhältnisse zwischen den indoeuropäischen Sprachen und dem Sanskrit als Grundlage und Ausgangspunkt für diese Vergleiche. Ziel der Vergleichenden Sprachwissenschaft ist die Erstellung einer vergleichenden Grammatik zwischen zwei oder mehreren Sprachen, die die Bereiche Phonetik, Morphologie und Syntax miteinbezieht. Die Familie der indoeuropäischen Sprachen bot eine ideale Grundlage für solche Untersuchungen, da sich aufgrund der zahlreich erhaltenen Texte früherer Sprachstufen eine gute Grundlage als gemeinsame Basis dieser Sprachen zumindest partiell erschließen lässt.

Der Hauptunterschied zwischen Vergleichender und Kontrastiver Sprachwissenschaft ist gerade darin zu sehen, dass es für die Untersuchungen der Kontrastiven Sprachwissenschaft zunächst keine Rolle spielt, ob die involvierten Sprachen miteinander verwandt sind oder nicht. Wichtig ist ihre *dienende* Rolle im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs; dienend in dem Sinne, dass die Untersuchungsergebnisse den Fremdsprachendidaktikern von großem Nutzen sein können, auch wenn diese *nur* darin bestehen, die Art der Schwierigkeiten im komplexen Prozess des Fremdsprachenerwerbs vorherzusagen bzw. sich den Mechanismen, die diesem Prozess möglicherweise zugrundeliegen, zu nähern.

Eine weitere Frage drängt sich uns auf: Wie steht es mit der Beziehung zwischen Sprachvergleich und Übersetzen? Wir stellen zunächst fest, dass durchaus Gemeinsamkeiten vorhanden sind. Als erstes ist hier der sprachenpaarbezogene Ansatz zu nennen. Eine weitere Gemeinsamkeit ergibt sich ferner dadurch, dass als Arbeitsmaterial kontrastiver Studien oft Übersetzungen verwendet werden und als Vergleichsbasis für solche Studien von der Übersetzungsäquivalenz ausgegangen wurde, die bislang jedoch noch nicht eindeutig definiert werden konnte. Im Hinblick auf Aufgaben und Zielsetzungen lassen sich aber grundlegende Unterschiede feststellen. So ist der Sprachvergleich langue-orientiert, während das Übersetzen parole-orientiert

ist. Der Sprachvergleich beschäftigt sich mit systemlinguistischen Strukturvergleichen, das Übersetzen „mit den Bedingungen, Modalitäten und Mechanismen der Übertragung aktualisierter Texte“¹⁷⁴. Während die Kontrastive Linguistik als eigenständige und anerkannte Teildisziplin der Linguistik versucht, durch systematische Vergleiche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen zwei Sprachen aufzudecken und empirische Daten sowohl für eine theoretisch orientierte Sprachtypologie und Universalienforschung als auch für didaktische Zwecke zu ermitteln, ist die Übersetzungswissenschaft eine Interdisziplin, die nach Snell-Hornby (1986) „von der komplexen Realität des Übersetzens und nicht von den axiomatischen Modellen der Linguistik ausgeht“¹⁷⁵. Im Mittelpunkt ihrer Forschungsaktivität steht der Prozess und das Produkt des Übersetzens, und ihr Objektbereich „ist durch drei Teilbereiche, den ausgangssprachlichen (...) Text, den interlingualen Transfer und die Übersetzung als zielsprachliches (...) Transferresultat“¹⁷⁶ konstituiert. In dieser ausgeprägt didaktische Orientierung der Kontrastiven Linguistik liegt u. E. das wichtigste Unterscheidungsmerkmal.

3.1.1 Probleme der Kontrastiven Linguistik

Die Kontrastive Linguistik ist im Laufe ihrer jungen Existenz zahlreichen Vorwürfen ausgesetzt gewesen, u.a. weil sie – wie bereits kurz erläutert – die von ihr erwartete Voraussage von Fehlern im Fremdsprachenunterricht nicht leisten konnte. Da die Interferenzen, d.h. diejenigen Fehler, die aufgrund von Einflüssen aus der Muttersprache entstehen, nicht die einzige Fehlerquelle im Prozess des Fremdspracherwerbs darstellen, kann die Kontrastive Linguistik allein keine allgemeingültigen Angaben oder Vermutungen über diese Fehler aufstellen.

Ursprünglich war man davon ausgegangen, es würde genügen, die Kontraste oder Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache zu beschreiben, um die Lernschwierigkeiten und Fehler der Lernenden voraussagen und vermeiden zu können.

¹⁷⁴ SCHMITT, Ch. (1991, 52)

¹⁷⁵ SNELL-HORNBY, M. (1986, 12)

¹⁷⁶ KÜHLWEIN/ WILSS (1981)

Laut Spreu und Sternemann (1983, 25), setzt ein Vergleich immer Vergleichbares voraus. Für jede kontrastive Untersuchung ist es daher notwendig, dass die zu vergleichenden Sprachen ein Mindestmaß an Gemeinsamkeiten aufweisen. Dies festzulegen dürfte nicht immer einfach sein, und es würde fast zwangsläufig bedeuten, dass die Kontrastive Linguistik lediglich mit verwandten Sprachen arbeiten könnte und man die daraus gewonnenen Erkenntnisse nur für den Fremdsprachenunterricht benachbarter Sprachen und sogar zur Vermeidung von Fehlern einsetzen könnte. In diesem Fall müsste man diesen Ansatz um eine empirische Fehleranalyse als einzig mögliches Mittel zur Überprüfung der Schwierigkeiten beim Erlernen dieser Sprache ergänzen.

Hauptproblem der Kontrastiven Linguistik ist die Frage nach dem 'tertium comparationis', d. h. nach einer gemeinsamen Basis, auf deren Grundlage Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden können. Auch Arntz (2001, 21) ist sich dieser Schwierigkeit bewusst und fordert daher vor dem eigentlichen Vergleich die Beschreibung einzelsprachlicher Erscheinungen unabhängig voneinander und nach gleichen Methoden. Diese Methode(n) selbst könnten dann als "tertium comparationis" fungieren. In der Rhetorik wird das „tertium comparationis“ als „die gemeinsame Eigenschaft von Sachverhalten, die es für einen Vergleich braucht“¹⁷⁷ definiert. Dabei dürfen die zu vergleichenden Sachverhalte nicht miteinander identisch sein, andererseits müssen sie mindestens eine gemeinsame Eigenschaft aufweisen. Es gibt also unterschiedliche Möglichkeiten, an den Vergleich heranzugehen. Für den Sprach- und Kulturvergleich bieten sich uns daher verschiedene Vorgehensweisen, deren Anwendung jeweils von den untersuchten Gegenständen und verfolgten Unterrichtszielen abhängen werden.

3.1.2 Vergleichsverfahren der Kontrastiven Linguistik

In seinem Buch *Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik* geht Arntz (2001, 34) eingehend auf die Möglichkeiten des Sprachvergleichs in der Unterrichtspraxis ein. Dabei unterscheidet er zwei grundlegende Vorgehensweisen: die semasiologische und die onomasiologische. Beim

semasiologischen Verfahren, das hauptsächlich in der Lexikographie zur Anwendung kommt, werden, ausgehend von einer „Sprache A“, Entsprechungen in der „Sprache B“ gesucht, wohingegen das onomasiologische Verfahren von bestimmten Inhalten ausgeht und nach Möglichkeiten der Entsprechungen sowohl in der Sprache A als auch in der Sprache B sucht. Arntz erkennt, dass das semasiologische Verfahren Schwierigkeiten in Bezug auf die Erfassung aller inhaltlichen Entsprechungen birgt, sieht aber durchaus auch Probleme im onomasiologischen Verfahren, besonders da es uns als Sprecher und Mitglieder einer bestimmten Kultur „nur mit großer Mühe (...) gelingt, uns von den Denkstrukturen dieser (*unserer eigenen*) Sprache zu lösen“ (Ibid., 35).

So kann es aufgrund der schwer festzulegenden Beschreibungskategorien für die Sprachen unter Umständen angebracht sein, beide Methoden, die onomasiologische und die semasiologische, miteinander zu verbinden. Arntz (2001, 35) spricht von der Notwendigkeit „methodischer Flexibilität“. Ein Beispiel für die Verbindung beider Ansätze bietet ihm zufolge der Vergleich lexikalischer Einheiten (vgl. Arntz, 2001, 36ff).

3.1.3 Die kontrastive Pragmatik als Beitrag interkultureller Kommunikationsfähigkeit

Die Pragmatik bedient sich der Sprache in der Form, in der diese sich manifestiert, d.h. immer in eine konkrete interkulturelle Situation eingebettet. Das Pragmatikkonzept der Sprechakttheorie, wie von J. L. Austin vorgeschlagen, erweist sich als zu umfangreich: die Behauptung, Untersuchungsgegenstand der Pragmatik sei die Beziehung zwischen den Zeichen und ihren Nutzern, weist ihr ein Gebiet zu, das ihre Möglichkeiten übersteigt, so dass interdisziplinäre Arbeitsmethoden notwendig wären. Es gibt in der Tat nicht die Pragmatik als solche, sondern verschiedene Pragmatikkonzepte, d.h. verschiedene Arbeitsbereiche der Pragmatik, die in Abhängigkeit von unterschiedlichen Arbeitsgebieten zur Anwendung kommen.

¹⁷⁷ BURGDORF (1995, 150)

Das Interesse für diese Disziplin ist auch relativ neu. Erst in den achtziger Jahren gewann sie an Bedeutung, was nicht zuletzt zahlreiche Fachpublikationen und das Erscheinen verschiedener Fachzeitschriften besonders im englischsprachigen Raum, wie das *Journal of Pragmatics*, *Pragmatics*, *Pragmatics and Cognitions* belegen.¹⁷⁸

Die uns hier interessierende kontrastive Pragmatik hat sich als akademische Unterdisziplin der Sprachwissenschaft ebenfalls erst in den achtziger Jahren konsolidiert. Das bedeutet nicht, dass man pragmatische Phänomene erst seit dieser Zeit aus einem kontrastiven Blickwinkel betrachtet, vielmehr ist diese Sichtweise schon immer in den interkulturellen Kommunikationsprozessen der Menschheit festzustellen. So ist ein Merkmal der Pragmatikforschung der letzten 20 Jahren ihre interkulturelle und interlinguale Ausrichtung. Die Entwicklung der Pragmatik und ihres interdisziplinären Arbeitsrahmens haben immer wieder die „Veränderbarkeit“ pragmatischer Kategorien aufgrund der sich verändernden historischen Prozesse zum Ausdruck gebracht. Gleichwohl ist die Bedeutung dieser „Veränderbarkeit“ im Hinblick auf die Lernprozesse beim Erwerb von Fremdsprachen, beim Übersetzen und insgesamt bei der interkulturellen Kommunikation deutlich geworden.

Die Forderung nach empirischen Forschungen, die implizit in der kontrastiven Pragmatik vorhanden ist, erleichtert auf diese Weise die Zusammenarbeit mit den philologischen Disziplinen, insbesondere, wenn der Forschungsgegenstand die Umgangssprache ist. Hier kann nämlich die Pragmatik entscheidend zur Entwicklung eines theoretischen Modells dadurch beitragen, dass sie weitere Komponenten miteinbezieht, wie dies beispielsweise bei empirischen Arbeitsmethoden der Fall ist.

So ist der wichtigste Forschungsbereich der kontrastiven Pragmatik die Gesprächsanalyse, die sich der Sprache in ihrer spontanen Verwendung widmet. Gesprächsanalysen haben auch dazu beigetragen, die interkulturelle Projizierung der kontrastiven Pragmatik zu festigen, so dass die Bande

zwischen der Pragmatik und weiteren Disziplinen, wie der Kulturanthropologie, der Soziolinguistik sowie der kontrastiven Rhetorik, die sich ebenfalls mit der interkulturellen Kommunikation beschäftigt, fester geworden sind.

Die kontrastive Pragmatik ist zwar eine Unterdisziplin der Pragmatik, weist jedoch auch eine enge Verwandtschaft zur kontrastiven Linguistik auf. Das wichtigste Unterscheidungsmerkmal zwischen kontrastiver Pragmatik und angewandter kontrastiver Linguistik liegt in ihrem Einsatzgebiet: In der angewandten kontrastiven Linguistik steht das Ziel der Fremdsprachenvermittlung im Vordergrund. Kontrastive Untersuchungen in diesem Bereich erfolgen in der Regel aus einer didaktischen Notwendigkeit heraus: es geht um die Optimierung des Fremdsprachenerwerbs, um die Voraussagbarkeit von Fehlern im Fremdsprachenerwerbsprozess sowie um die Überprüfung der Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache. Die Vorwürfe, welche gegen die kontrastive Linguistik erhoben wurden, bezogen sich hauptsächlich auf das Fehlen einheitlicher Kriterien für den Sprachvergleich. Die kontrastive Pragmatik stellt dagegen die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten stärker in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen und untersucht jene verbalen und nicht-verbalen Elemente kommunikativer Kompetenz der menschlichen Interaktion. In diesem Rahmen ist auch die Arbeit Wierzbickas (1991) zu sehen, die unter dem Titel *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction* erschienen ist und die die interkulturelle Kommunikation aus kontrastiver Sicht betrachtet. Eine ähnliche Linie verfolgen auch Knapp, Enninger & Knapp-Potthoff (1987) und House & Blum-Kulka (1986), deren Arbeiten ebenfalls der interkulturellen Kommunikation einzuordnen sind.

Wie kann nun die kontrastive Pragmatik für die uns interessierende didaktische Zielsetzung genutzt werden?

Zum einen können wir auf die Ergebnisse der bereits durchgeführten Forschungsarbeiten zurückgreifen und diese didaktisch aufbereiten. Die wichtigsten dieser Arbeiten betreffen

¹⁷⁸ ESCANDELL VIDAL (1996, 8)

1. die Höflichkeitsforschung
2. die Gesprächsanalyse (Verhandlungsgespräch u.a.)
3. die Deiktik
4. die kontrastive Phraseologie
5. die konkrete Problematik der interkulturellen Kommunikation

Unter dem letzten Punkt, der für die Fremdsprachendidaktik und den landeskundlichen Unterricht für fortgeschrittene Lerner geeignet erscheint, sind – vorgegebene – Situationen vorstellbar, in denen Studierende selbst vergleichende Feldforschung durchführen und anschließend im Unterricht ihre Ergebnisse vorstellen. Denkbare Forschungsmethoden sind beispielsweise die teilnehmende Beobachtung exemplarischer Kommunikationssituationen mit fremdsprachigen Gesprächspartnern im Vergleich mit analogen Situationen, in denen nur deutsche Muttersprachler beteiligt sind.

3.1.4 Die Textlinguistik in der Übersetzungswissenschaft

Die Textlinguistik betrachtet den Text als komplexes sprachliches Zeichen, als „eine deutlich eingegrenzte, einen Sinnzusammenhang bildende Einheit miteinander verknüpfter Sprachzeichen als Beziehungsgeflecht aus Information, Intention und Situation“¹⁷⁹. So steht nicht mehr das Wort im Mittelpunkt der Forschungsaktivität der Textlinguistik, sondern der Text in seiner Gesamtheit. Wie Nergaard (1997) treffend anmerkt, bedeutet das für die Übersetzungswissenschaft, dass es nun nicht mehr darum gehen kann, die Probleme der Übersetzung auf Aspekte der Äquivalenz zu beschränken, sondern dass vielmehr das Augenmerk auf die Faktoren gerichtet werden muss, die das Übersetzen beeinflussen. Auch Wilss (1980, 9-22) hat die Erkenntnisse der Textlinguistik für die Übersetzungswissenschaft genutzt, die ja „auf sprachenpaarbezogene und sprachenpaarübergreifende Weise interlinguale Transfervorgänge“ untersucht und deren Hauptaufgabe darin besteht, „Verfahrensweisen zu entwickeln, die es ermöglichen, vor dem

¹⁷⁹ STOLZE (2001, 23)

Hintergrund des ausgangssprachlich Gemeinten den Transfer vom ausgangssprachlichen Text zum zielsprachlichen Text zu faktorisieren, die einzelnen Faktoren zu einem in sich schlüssigen Beschreibungs- und Erklärungsmodell zusammenzufassen und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten, die unter verschiedenen Gesichtspunkten übersetzungstheoretisch oder sprachenpaarbezogen-deskriptiv und/oder sprachenpaarbezogen-applikativ ausgewertet werden können¹⁸⁰. So lehnt sich Wilss bei der Begründung seiner Übersetzungsmethode an die sog. semiotische Textanalyse an, die eben nicht nur auf einzelne Wörter anwendbar ist, sondern auf Sätze und satzübergreifende Strukturen. Eine auf die Übersetzung bezogene Textlinguistik hat daher die Aufgabe „auf dem Weg über eine linguistische Analyse der Textoberfläche die textsemantischen, textfunktionalen und textpragmatischen Bedingungen der Textherstellung zu rekonstruieren und damit die Voraussetzung für die Entwicklung einer textsortenspezifischen Übersetzungsmethodik zu schaffen“¹⁸¹.

Durch den Einbezug und die immer stärkere Berücksichtigung der Textlinguistik in die Übersetzungswissenschaft sind wichtige Aspekte der Textgliederung, der Texterzeugung, der Satzsemantik und der Kohärenz von Texten beschrieben worden, mit deren Hilfe Übersetzungsrelevante Probleme gelöst werden können. So weist Harweg (1968) auf die Bedeutung der Verknüpfungselemente als textbildendes Prinzip hin und geht dabei von der Möglichkeit der Ersetzung sprachlicher Elemente in Sätzen aus, die „auf irgendeine - explizite oder implizite - Weise im Sinne syntagmatischer Substitution miteinander verkettet“¹⁸² sind. Andere Autoren haben den Ansatz Harwegs in der Textlinguistik erweitert und zusätzliche Elemente der Textanalyse hinzugefügt: „Satzeröffnungen, Satzendsignale, Enumeratoren, adversative, konzessive, kausale, temporale Modalwörter, Arten der Konjunktionen usw., mit denen sich der sprachliche Zusammenhang von Texten linguistisch beschreiben und

¹⁸⁰ Vgl. auch WILSS (1977, 72ff)

¹⁸¹ WILSS (1980, 17)

¹⁸² HARWEG (1968, 148) Vgl. hierzu auch den Kommentar von Stolze (2001, 113)

einzelnsprachspezifische Unterschiede erforschen lassen“¹⁸³. Auf sprachspezifische Unterschiede, die durchaus didaktisch aufbereitet werden können, weist Wilss (1997) im Rahmen seiner vorgeschlagenen Denkschemata hin. Er weist darauf hin, dass man beim Übersetzen zunächst von stereotypisierten musterhaften Generalisierungen, sog. Schemata, ausgeht. Diese Schemata sind für ihn „imaginäre Geleise, auf denen sich der Sprachbenutzer zielsicher voranbewegt“¹⁸⁴. Als Beispiel sei das Suffix –isation- in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch genannt, das wir ebenso um die spanische Komponente ergänzen können¹⁸⁵, da sich dort eine gewisse Regelhaftigkeit feststellen lässt:

Abb. 7 Regelhaftigkeit des Suffixes –isation nach Wilss (1997)

Deutsch	Englisch	Französisch	Spanisch
Afrikanisierung	africanization	africanisation	africanización
Aktualisierung	actualization	actualisation	actualización

Diese konstatierte Regelhaftigkeit der einzelnen Sprachen kann Übersetzungs- und sprachdidaktisch unter dem Aspekt der zu erwerbenden Sprach- und Kulturkompetenz genutzt werden. Besonders gut lassen sich diese Schemata in den Fachsprachen anwenden, da sie nur ein Minimum an Assoziationsvermögen erfordern und effektiv die Verstehensfertigkeit trainieren. Wilss baut seine auf Schemata basierende Theorie um die sogenannten Textbausteine aus, die er in Anlehnung an Mandler (1984) als „building blocks of cognition“ definiert. Diese zeichnen sich aus durch „häufiges Auftreten, leichte Einprägsamkeit und kontextunabhängige Anpassungsfähigkeit“ (Wilss, 1997, 36ff) und werden nicht nur von der Übersetzungswissenschaft, sondern von der Kontrastiven Linguistik als wichtiges Erkenntnismittel und als didaktisch zu nutzende Vorgehensweise für das Kontrastieren sprachlicher Muster

¹⁸³ STOLZE (2001, 114)

¹⁸⁴ WILSS, W. (1997, 37)

¹⁸⁵ Vgl. STOLZE (2001, 69)

genutzt. Wir wollen daher auf den Stellen- und Nutzwert solcher Textbausteine im Bereich der spanischen Landeskunde aus kontrastiver Sicht etwas ausführlicher eingehen und Beispiele für ihre Didaktisierung aufzeigen.

Wilss geht bei seiner Begründung für die Verwendung von Textbausteinen von der Kognitionspsychologie aus: „Der Mensch ist ein Gewohnheitstier; er operiert nach dem Prinzip *consuetudo altera natura*; er neigt dazu, konfigurierte sprachliche Erfahrungen unter vergleichbaren Gebrauchsbedingungen repetitiv einzusetzen“ (ibid.). In der Übersetzungsdidaktik können nach seiner Überzeugung die Eigenschaften, die den Textbausteinen zugeschrieben werden, wie „Wiederholbarkeit, Modifizierbarkeit, Interaktivität und Verarbeitungsleichtigkeit“ den Erwerb einer (fachbezogenen) Übersetzungskompetenz positiv beeinflussen.¹⁸⁶

Im Hinblick auf die Vermittlung einer umfassenden Kulturkompetenz in einer translatorischen Ausbildung wollen wir uns der Vollständigkeit halber weiteren nützlichen Aspekten der Textlinguistik zuwenden und diese kurz erläutern.

Die Arbeiten von Gülich und Raible (1977), die im Wesentlichen auf Erkenntnissen der Prager Schule basieren, sind insofern für die Textlinguistik von Bedeutung, als sie die semantische Dimension von Sätzen untersuchen und dabei deutlich zwischen „Satzthema und Satzaussage“¹⁸⁷ unterscheiden. Übersetzungspraktisch ist diese Unterscheidung wichtig, weil sie u.a. Aufschlüsse über die syntaktische Wortstellung, auch über intendierte Betonungsformeln und die dadurch zum Ausdruck gebrachten Inhalte, geben

¹⁸⁶ Um diese Ausführungen mit einigen Beispielen zu belegen, möchte ich einige Textbausteine von Wilss übernehmen, anhand derer die Bedeutung derselben deutlich wird: So nennt Wilss einige zufällig aus dem Deutschen zusammengestellte Beispiele, die er unter semantischen, pragmatischen und fachsprachlichen Aspekten einordnet. Semantische Wortbildungstypen wären: „Schreib/Lese-Schwäche, Herz/Kreislaufversagen“. Pragmatische Einheiten, die bestimmte Ausdrucksweisen auf das Wesentlichste komprimieren sind z.B.: „Arzt/Patienten-Gespräch“ oder auch „Ost/West-Konflikt“. Unter fachsprachliche Verwendungsweisen gliedert Wilss Ausdrücke wie „man-machine-interaction“ (Vgl. Wilss, 1997, 44-45). Die letzten Beispiele stammen aus dem Bereich der Fachkommunikation und lassen deutlich erkennen, dass in der Übersetzung Englisch / Deutsch (aber durchaus auch umgekehrt) die Tendenz zu einer Eins-zu-Eins-Entsprechung nicht zuletzt auch infolge des zunehmenden Informationsaustausches in der westlichen Welt und des gemeinsamen Fundus (vgl. auch die zuvor erwähnten Denkschemata) an lateinisch-griechischen Wortstämmen eher noch zunehmen wird.

¹⁸⁷ Vgl. hierzu STOLZE (2001, 116). Satzthema ist das „worüber etwas ausgesagt wird, das Thema ist dann die eigentliche Mitteilung, die neue Information zum Thema“.

kann¹⁸⁸.

In einer textlinguistisch orientierten Übersetzungswissenschaft stellen wir ein zunehmendes Interesse für die Beschreibung von Textsorten fest. Allerdings tut sich die Sprachwissenschaft noch schwer damit, Begriffe wie Textsorte, Textgattung oder Texttyp einheitlich zu definieren¹⁸⁹. Eine genaue oder zumindest approximative Einteilung der verwendeten Textsorten aus kontrastiver Sicht könnte aber gerade für das professionelle Übersetzen und besonders unterrichtspraktisch für den systematischen Erwerb übersetzerischer Kompetenz nützlich sein. Die bislang unternommenen Versuche teilen Texte ein in „ästhetische, narrative, expositorische, gebrauchspraktische, literarische, protokollarische, religiöse, wissenschaftliche u.a.“¹⁹⁰. Analysen, die auf einer solchen Klassifizierung aufbauen, können zweifellos für das Verständnis anderer Sprachen – und damit auch anderer Kulturen – sehr aufschlussreich sein. So gibt beispielsweise der Vergleich von Todesanzeigen nicht nur Aufschluss über formale und inhaltliche Konventionen, sondern auch über kulturprägende Aspekte der implizierten Sprachgemeinschaften (Religiosität, Begräbnisgewohnheiten, usw.).

Auch die von Katharina Reiß (1976) aufgestellte Texttypologie beschränkt sich nicht auf die syntaktisch-semantische Ebene, sondern geht vom Text als Einheit aus und unterscheidet drei Textkategorien: den informativen, den expressiven und den operativen Texttyp. Ein vierter Texttyp, der audiomediale, würde die drei vorher genannten beinhalten, da davon ausgegangen wird, dass jeder informative, expressive oder operative Texttyp in dieser audiomedialen Form vorkommen kann.

Auch im spanischsprachigen Raum ist die Suche nach einer Texttypologie, die dem Übersetzerstudenten die Arbeit erleichtern kann, ein wichtiges Anliegen. So plädiert Elena García (1990) eindeutig für das Reiß'sche Modell:

¹⁸⁸ Vgl. die von STOLZE (2001, 117ff) angeführten Beispiele und die Untersuchung des Mitteilungswerts einzelner Sätze, in denen durch Inversion die Betonung verschoben werden kann und somit die eigentliche Information. (Rhema) eine Veränderung erfährt. So haben laut Stolze Sätze wie 1) *Dylan Thomas was born in Swansea*; 2) *Swansea was the birthplace of Dylan Thomas* unterschiedliche Implikationen.

¹⁸⁹ Vgl. STOLZE (2001, 120)

¹⁹⁰ Vgl. auch LEWANDOWSKI (1975 a/b/c)

„En realidad, el modelo más operativo en el aspecto prospectivo de la traducción sigue siendo la tipología textual propuesta por Reiß, mediante la cual se clasifican los textos según su función.“¹⁹¹

Da jedoch Texte keine statischen Gebilde sind und von anderen auch subjektiven Faktoren, bestimmt werden können, schränkt Elena García ein, dass auch diese Texttypologie auch nicht hundertprozentig zufriedenstellend ist. Der Grund dafür liegt für sie darin, dass “pocas veces un texto es unifuncional”¹⁹². In der Tat scheint die Übersetzungsorientierte Texttypologie von Reiß, bzw. Reiß/Vermeer¹⁹³, heute überwunden, und die funktionale Einheit von Texten ist längst der Einsicht gewichen, dass Texte keine eindeutige Primärfunktion aufweisen können, sondern in der Regel multifunktional sind. Verständlicherweise kann ein Übersetzer nicht alle Konventionen der existierenden Texttypen oder Textsorten¹⁹⁴ beherrschen. Allerdings muss er in der Lage sein, textuelle Unterschiede wahrzunehmen, um die für seine Arbeit relevanten Textkonventionen kompetent lösen und übertragen zu können.

Koller (1992) setzt sich gegen die Reiß'sche Texttypologie ab und schlägt eine Zweiteilung der Textkategorien vor, die auf die Einstellung von Lesern zu den Texten basiert: Fiktivtexte und Sachtexte. Bei Sachtexten werden wiederum drei Kategorien unterschieden: 1) Sachtexte allgemeinsprachlichen Charakters wie z.B. Gebrauchstexte; 2) Sachtexte allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Charakters wie z.B. populärwissenschaftliche Texte und 3) Sachtexte mit spezifisch fachsprachlichem Charakter. Kollers wichtigster Beitrag für die Übersetzungstheorie liegt mit Sicherheit in der Berücksichtigung zusätzlicher Faktoren wie der soziokulturellen und intertextuellen Bedeutung von Texten; es

¹⁹¹ ELENA GARCÍA (1990, 37)

¹⁹² Ibid., 42

¹⁹³ Vgl. REIß (1976). Auch REIß/VERMEER (1991). Diese Autoren weisen ebenfalls auf diesen Umstand hin. Sie verweisen auf die Existenz von Mischformen, wie der satirische Roman. Ihnen zufolge ist jedoch eine Funktion in aller Regel immer dominant, was sich auf die durchzuführende Übersetzungsstrategie dann auch bestimmend auswirkt. Wie Reiß/Vermeer so stellt auch Newmark (1988) eine Texttypologie vor, die im übrigen ebenfalls auch das Bühlerische Kommunikations-Modell zurückzuführen ist und dessen wesentliche Aussage darin besteht, in den Texten alle drei von Reiß/Vermeer aufgeführten Funktionen zu sehen, auch wenn jeweils nur eine dieser Funktionen dominiert.

¹⁹⁴ Zur Diskussion zwischen Texttyp und Textsorte vgl. KUBMAUL (1997, 67-83)

geht also um Aspekte, die über die rein textinternen Faktoren hinausgehen.

Eine Vorgehensweise ganz anderer Natur schlägt in diesem Kontext Gerzymisch-Arbogast (1994, 95ff) vor, der es darum geht, eine „wissenschaftliche Methode des Übersetzens“ zu entwickeln. Der Begriff der Äquivalenz rückt wieder in den Mittelpunkt der Diskussion. Mikrostrukturelle und makrostrukturelle Merkmale von Texten, d.h. solche Merkmale, die sich auf kleine Sinneinheiten beziehen, und solche, die den Text als Ganzes betreffen, müssen miteinander verknüpft werden, um übersetzerische Entscheidungen treffen zu können. Hierbei muss der Übersetzer eine „Aspektliste“ erarbeiten, eine Art Prioritätenliste, mit deren Hilfe systematisch übersetzt wird (Ibid.). Wie Stolze (2001, 135) in ihren Übersetzungstheoretischen Ausführungen treffend anmerkt, „sind diese textlinguistischen Studien vornehmlich an den Sprachstrukturen orientiert, aus denen die Übersetzung herzuleiten ist“, außersprachliche Faktoren finden jedoch kaum Berücksichtigung. Wir stimmen zwar darin überein, dass eine mehr oder weniger eindeutige Textklassifizierung nicht die einzige Lösung für bestimmte Aspekte der übersetzerischen Tätigkeit darstellen kann. Sicherlich sind noch sehr viele empirische, interlinguale und interkulturelle Untersuchungen konkret definierter Textkonventionen in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen notwendig, damit die Erwartungen der eigenkulturell geprägten Empfänger in der Zielsprache in vollem Umfang erfüllt werden. Diese empirischen Arbeiten müssen – auf breit angelegten Korpora aufbauend – Aufschluss über die verschiedenen Merkmale der untersuchten Texttypen geben und Einsichten in konventionalisierte Aspekte der Texttypen vermitteln. Hierbei kann uns die von Hartmann (1980) entwickelte kontrastive Textologie ein wichtiges Werkzeug sein, um Elemente konkreter Textkonventionen einzelner Kulturen kennen zu lernen und um sie der eigenen gegenüberzustellen. Diese Vorgehensweise kann sich sowohl auf die Ausgangs- wie auf die Zielkultur positiv auswirken, indem sich – in letzter Instanz – die Kenntnisse beider Kulturen durch die kontrastive Textarbeit vertiefen würden.

Die oben skizzierten textlinguistisch orientierten Übersetzungstheorien sind für unser Ziel – die Nutzung des Sprachvergleichs in der Translatorik – von

unterschiedlicher Relevanz. Stolze (2001) stellt zu Recht fest, dass in die Untersuchung von Textkonventionen¹⁹⁵ außersprachliche und ergänzende kommunikative und kulturelle Aspekte, die mit dem Übersetzungsvorgang in Beziehung stehen, noch stärker einbezogen werden müssen. Die dabei gewonnenen Ergebnisse könnten dann in der Ausbildung von Translatoren einfließen. Dieses Eintauchen in die unterschiedlichen Textsorten und Textkonventionen der Zielkultur ist gleichzeitig eine optimale Gelegenheit, die fremde Kultur über den Text zu verstehen, um schließlich als professioneller Übersetzer und Kulturmittler mit diesen assimilierten und konventionalisierten Aspekten der Zielkultur problemlos arbeiten zu können.

Im Folgenden sollen einige aktuelle textlinguistisch orientierte Arbeitsmethoden aus der Praxis des Übersetzens bzw. der Didaktik der Übersetzens vorgestellt werden, um ihre Brauchbarkeit für die praktischen Übersetzungsübungen des Grundstudiums für das Sprachenpaar Deutsch - Spanisch zu analysieren.

3.1.4.1 Der Textsortenvergleich (kontrastive Textologie)

Bis hierher konnten einige Möglichkeiten angerissen werden, den Sprachvergleich in der Fremdsprachenausbildung zu integrieren. Im Vordergrund dieser Überlegungen steht dabei stets das Streben, die zwischen Sprache und kulturellem Kontext bestehende Verbindung transparent zu machen, um die Lernenden durch die vergleichende Perspektive für neue Sprachphänomene zu sensibilisieren, unabhängig davon, ob dies aus kulturwissenschaftlicher oder textlinguistischer Sicht geschieht.

Wir wollen im Folgenden unsere Zielsetzung weiter konkretisieren und gezielte Ansätze aufzeigen, die im übersetzungspraktischen Teil des Grundstudiums einer Translationsausbildung zur Erreichung einer (vor)übersetzerischen Kompetenz im Bereich Deutsch-Spanisch führen sollen. Dabei soll untersucht werden, inwieweit die Textsortenkontrastierung nützlich sein kann. Der Vergleich von Textsorten – auch Kontrastiver Textologie¹⁹⁶ genannt – ist der

¹⁹⁵ Vgl. auch TROSBORG(1997)

¹⁹⁶ Vgl. hierzu das Buch von ECKKRAMMER, E. M. & EDER, H. M. (2000): (Cyber)Diskurs zwischen

Zweig der Textlinguistik, der sich mit dem interlingualen und interkulturellen Vergleich von Textsorten beschäftigt und sich dabei textlinguistischer Analysemethoden (wie z. B. der Analyse der Makrostruktur, Analyse syntaktischer und lexikalischer Elemente, etc.) bedient.

Die Studierenden sollten in einer Übersetzer Ausbildung im Laufe ihres Studiums mit einer breiten Palette von Textsorten und Textsortenkonventionen ihrer Arbeitssprachen, d.h. sowohl ausgangs- als auch zielsprachlich, konfrontiert und vertraut gemacht werden. Anzustrebendes Ziel ist dabei, ein möglichst breites Spektrum von eventuellen Übersetzungsproblemen¹⁹⁷ abzudecken. Alle Kategorien möglicher Übersetzungsprobleme können nicht behandelt werden. Durch eine breite Textsortenauswahl kann jedoch sichergestellt werden, dass die Studierenden mit unterschiedlichen Textsorten in Kontakt gekommen sind und dadurch ein Problembewusstsein entwickeln konnten, das es ihnen ermöglicht, beim Auftreten neuer oder ähnlicher Probleme die zuvor exemplarisch dargestellten und erlernten Strategien anzuwenden und u.U. neue zu entwickeln.

Welchen Beitrag kann aber hierbei der Sprachvergleich für das Übersetzen liefern? Wie kann der Sprachvergleich in einer translatorischen Ausbildung mit der Sprachenkombination Deutsch-Spanisch sinnvoll didaktisiert werden? Das ist eine Frage, die wir uns in dieser Arbeit schon mehrfach gestellt haben. Nun wollen wir versuchen, sie im Zusammenhang mit der Didaktik des Übersetzens Deutsch- Spanisch zu durchleuchten.

Sprachvergleich und Übersetzen haben etwas Wesentliches gemeinsam: den sprachenpaarbezogenen Ansatz. Eine Verbindung zwischen Sprachvergleich und Übersetzen ergibt sich ferner dadurch, dass als Arbeitsmaterial kontrastiver Studien Übersetzungen verwendet werden, wobei als Vergleichsbasis von der

Konvention und Revolution. Eine multilinguale textlinguistische Analyse von Gebrauchsanzeigen im realen und virtuellen Raum. Frankfurt a.M.: Peter Lang. (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 2), das die Ergebnisse des vierjährigen Projekts „Kontrastive Textologie“, das in der 2. Hälfte der 90er Jahre unter der Leitung von W. Pöckl und E. M. Eckkramer an der Universität Salzburg lief, zusammenfaßt.

¹⁹⁷ Die Übersetzungsprobleme können u.a. die Ebene der Lexik betreffen (z.B. Wortbildungskonventionen), die Ebene der Syntax oder die Ebene der Textpragmatik, besonders der

Übersetzungsäquivalenz ausgegangen wird, die bislang jedoch noch nicht eindeutig definiert werden konnte¹⁹⁸, was die Qualität der erzielten Ergebnisse – wenn nicht in Frage stellt – so doch zumindest schmälert. Sprachvergleich und Übersetzen weisen aber auch grundlegende Unterschiede auf, besonders im Hinblick auf Aufgaben, Zielsetzungen, Forschungsschwerpunkte und Methoden. Während, wie wir bereits sehen konnten, die Kontrastive Linguistik als Teildisziplin der Linguistik durch systematische Vergleiche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen zwei Sprachen aufdeckt und empirische Daten sowohl für eine theoretisch orientierte Sprachtypologie und Universalienforschung als auch für didaktische Zwecke (im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs) ermittelt, ist die Übersetzungswissenschaft als eine Art Interdisziplin zu sehen, „die von der komplexen Realität des Übersetzens und nicht von den axiomatischen Modellen der Linguistik ausgeht“¹⁹⁹. Forschungsgegenstand der Übersetzungswissenschaft ist zum einen der Prozess und zum anderen das Produkt des Übersetzens. Ihr Gegenstandsbereich „ist durch drei Teilbereiche, den ausgangsprachlichen (...) Text, den interlingualen Transfer und die Übersetzung als zielsprachliches (...) Transferresultat konstituiert“²⁰⁰. Die Übersetzungswissenschaft hat jedoch bereits einen eigenständigen Status, für den laut Stolze „die Vielfalt der theoretischen Ansätze und damit auch (...) die Uneinheitlichkeit im Begriffsapparat“²⁰¹ kennzeichnend ist. Das dies so ist, ist auf den interdisziplinären Charakter der Übersetzungswissenschaft sowie auf die unterschiedlichen Forschungsansätze zurückzuführen. Zwischen den unterschiedlichen Forschungsansätzen gibt es aber auch Gemeinsamkeiten wie die oben erwähnte Beschäftigung mit dem Übersetzungsprozess. Es liegt daher nahe, dass eine Theorie des Übersetzens „dem Übersetzer einen Bezugsrahmen (...) geben (muss), der letzten Endes zu besseren Übersetzungen führt“²⁰². Aufgabe einer jeden Übersetzerausbildung ist daher die Verbesserung und Erweiterung der übersetzerischen Kompetenz. Dass der

Kulturspezifisch.

¹⁹⁸ Zur Diskussion über den Äquivalenzbegriff, auf den im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann, siehe STOLZE (2001, 108-110), auch KOLLER (1992, Kap. 2.3)

¹⁹⁹ SNELL-HORNBY (1986, 12)

²⁰⁰ KÜHLWEIN/WILSS (1981, 11)

²⁰¹ STOLZE (2001, 9)

²⁰² SNELL-HORNBY (1986, 12)

Text als Ausgangspunkt des Übersetzungsprozesses eine grundlegende Rolle spielt, bedarf keiner weiteren Begründung. Wir bewegen und beschäftigen uns als Übersetzer und Translationsdidaktiker mit Texten unterschiedlichster Art. Die Übersetzungswissenschaft bzw. die Übersetzungsdidaktik muss daher die – textbezogenen – Werkzeuge liefern, damit diese Zielsetzung, d.h. die Optimierung übersetzerischen Handelns auch in der Fremdsprache, erreicht werden kann.

In Anlehnung an die Textlinguistik (s. Punkt 3.1.4) wollen wir daher zuerst festlegen, welche weiteren Faktoren notwendig sind, damit eine didaktische Umsetzung des Textvergleichs zum Erfolg führt. Zunächst erscheint es uns wichtig, bestimmte Definitionsfragen zu klären. Auf den Terminus „Text“ wurde bereits kurz eingegangen. Entgegen seiner alltagssprachlichen Verwendung bezeichnet er in der Linguistik nicht nur schriftliche sprachliche Gebilde, sondern auch mündliche Äußerungen, auf die wir jedoch im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande eingehen können²⁰³. Wir gehen hauptsächlich von den schriftlichen Formen des Sprachgebrauchs von Texten aus, da diese im Unterricht die Arbeitsgrundlage bilden. In einer didaktischen Einheit muss im Vorfeld geklärt werden, ob auf theoretische – d. h. sprachwissenschaftliche – Aspekte eingegangen werden soll. Ist das der Fall, müssten Fragen thematisiert oder geklärt werden wie z.B. die nach den Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit ein sprachliches Gebilde als Text definiert werden kann, es müssten textlinguistische Definitionen wie Textualitätsmerkmale, die Bedeutung der Textkohärenz und der Textfunktion usw. festgelegt werden. Je nach Gewichtung der Ausbildungselemente können diese Fragen aber auch im Rahmen eines sprachwissenschaftlichen Proseminars behandelt werden, so dass die landeskundlich orientierte Übersetzungsübung sich den sprachpraktischen Aspekten widmen kann. Wir können an dieser Stelle nicht weiter auf diese Aspekte eingehen, sondern werden uns – ausgehend von den dem Unterricht zugrundegelegten Materialien, d.h. den *Texten* im weitesten

²⁰³ Die Textlinguistik hat die Untersuchung von dialogischen Sprachgebilde an die linguistische Teildisziplin der Dialog- oder Gesprächsanalyse abgetreten. Der Untersuchungsgegenstand dieser Disziplin besteht in der Regel aus Gesprächen mehrerer Kommunikationspartner, was sicherlich für unsere Untersuchung interessante Aspekte liefern würde, nicht jedoch im Mittelpunkt stehen kann. Vgl. hierzu BRINKER (1985, 19ff)

Sinne – mit dem Aspekt der Textsortengebundenheit bzw. der Textsortenkontrastierung und ihren Möglichkeiten beschäftigen.

Texte repräsentieren eine bestimmte Textsorte, und damit ist eine eingehende Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand unumgänglich.

Nähern wir uns zunächst der Definitionsfrage: Brinker (1985, 118) definiert Textsorten als „komplexe Muster sprachlicher Kommunikation, (...) die innerhalb einer Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind“²⁰⁴. Damit sind implizit auch Einflussfaktoren genannt, die kultureller Natur sind. In ähnlicher Weise äußern sich Elisabeth Gülich und Wolfgang Raible²⁰⁵, die Textsorten als gesellschaftlich verfestigte Modelle definieren, die für die Gestaltung des individuellen Diskurses eine Orientierung anbieten. Auch diese Autoren weisen auf den bestehenden Bezug zu den außertextlichen Gegebenheiten von Texten hin.

Erläutern lässt sich dies beispielsweise mit den festen Abschieds- und Grußformeln, die (besonders in der Franco-Zeit) jahrelang in spanischen formellen Briefen verwendet wurden und nun aus naheliegenden Gründen nicht mehr verwendet werden. So lautete die Eingangsformel in der Regel: *Muy señores míos*, was mittlerweile auch auf Empfehlung des spanischen Fraueninstituts ersetzt wird durch andere Alternativen (*Distinguidos señores y señoras*, u.a.). Im Abschiedsteil lautete ein abschließender Nebensatz, verbunden mit dem besten Dank und bezogen auf die Person, an die der entsprechende Brief gerichtet war: *cuya vida guarde Dios muchos años*. Auch hier nimmt man heutzutage Abstand von jeglichen religiösen Anspielungen und verabschiedet sich lediglich mit *un cordial saludo* oder einfach *atentamente*. Wir wollen auf die Entwicklung oder Veränderung der Textkonventionen dieser Textsorte nicht ausführlich eingehen, wir wissen jedoch instinktiv, dass bestimmte Ausdrucksformen nicht der jeweiligen Konvention entsprechen, und wir würden vermutlich in einem Geschäftsbrief nicht auf die Idee kommen,

²⁰⁵ GÜLICH/ RAIBLE (Hrsg.) (1975, 144-197)

unserem Geschäftspartner ein langes und gesundes Leben zu wünschen – es sei denn, es handele sich eventuell um eine Karte zum Weihnachtsfest, zum Jubiläum o.ä., wo diese sprachliche Konventionen allerdings der Norm entsprechen.

Dementsprechend kann im allgemeinen Sprachgebrauch jeder von uns eine Nachricht von einem Kommentar, einen Werbetext von einem Geschäftsbrief unterscheiden, und instinktiv wissen wir auch, dass ein Kommentar anderen Regeln folgt als eine Nachricht und dass eine wissenschaftliche Abhandlung anders zu verfassen ist als ein Brief. Wir stellen also fest, dass Angehörige der unterschiedlichen Sprachgemeinschaften neben der Wortbedeutung und der Einhaltung grammatischer Regeln auch über Kenntnisse zu Textstrukturen und –konventionen verfügen müssen, wenn sie ihre Kommunikationsabsichten realisieren wollen. Das bedeutet nichts anderes, als dass Grammatik und Lexik nicht ausreichen, um eine ausreichende und befriedigende übersetzerische und kulturelle Kompetenz zu erwerben.

Adäquates Textsortenbewusstsein wird zum wichtigen Bestandteil der übersetzerischen Fertigkeit und der translatorischen Kulturkompetenz. Wir wissen einerseits, dass Textsorten nicht in jedem Fall einzelsprachlich gebunden sind und dass es für ein und dieselbe kommunikative Situation in mehreren Sprachgemeinschaften ein gleiches Textsortenmodell geben kann. Andererseits können einzelsprachlich bedingte Aspekte vorhanden sein, die auf unterschiedliche Textsortenkonventionen zurückzuführen sind. Dies ist in vielen Textsorten der Fall, die uns tagtäglich begegnen. Man denke an die oben erwähnten Geschäftsbriefe mit deren Grußformeln im Spanischen und Deutschen, oder auch die Hochzeitsanzeigen und -einladungen in der spanischen und deutschen Sprache, die unterschiedlichen Konventionen folgen. So ist es in Spanien üblich, dass die Vermählung von den Eltern des Brautpaares bekannt gegeben wird, während im deutschen Sprachraum in der Regel das Hochzeitspaar die eigene Vermählung bekannt gibt. Spillner (1983) hat sich eingehend mit dieser Textsorte befasst und interessante einzelsprachlich gebundene Unterschiede in der deutschen und französischen Sprache festgestellt.

Kulturspezifische Vertextungskonventionen manifestieren sich auch in Textsorten wie Lebensläufe, Stellenanzeigen oder Todesanzeigen. Mit letzteren hat sich Katharina Reiß²⁰⁶ (1977/78) sehr ausführlich beschäftigt und die einzelsprachlich gebundenen Unterschiede sowie die Folgen der Nichtbeachtung in der Übersetzung anschaulich herausgearbeitet. Bei diesen Textsorten ist allerdings der praktische Nutzen für den Übersetzungsunterricht sehr fraglich, da sie im Berufsleben des Übersetzers eine eher untergeordnete Rolle spielen. Aus diesem Grunde sollten wir uns als Lehrende mit übersetzerischer Berufserfahrung schon im Vorfeld Gedanken über die für Unterrichtszwecke ausgesuchten Materialien machen und Texte und Textsorten in den Vordergrund stellen, die erfahrungsgemäß auch der beruflichen Realität entsprechen, die den zukünftigen Übersetzer erwartet. Auf die Bedeutung der didaktisierten Hinübersetzung sind wir bereits in Teil I dieser Arbeit eingegangen, wo der Nutzen solcher Übersetzungen im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs unterstrichen wurde. Wollen wir kulturelle Divergenzen und Gemeinsamkeiten durch den Sprachvergleich aufdecken, sollten Textsorten zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, bei denen keine stark divergierenden Konventionen zu erwarten sind. Bei Hochzeitseinladungen und Todesanzeigen lassen sich die Unterschiede ohne viel Mühe ausmachen, und die Kulturgebundenheit dieser Textsorten ist schnell erkennbar. Dies bietet zahlreiche didaktische Vorteile, die auch tatsächlich genutzt werden sollten. In anderen Textsorten sind jedoch Unterschiede subtilerer Art zu erwarten; oftmals treten die Unterschiede nicht unmittelbar zu Tage, so dass in der Übersetzungsarbeit unbewusst darüber hinweggesehen wird. Aber genau diese subtilen Unterschiede gilt es auszumachen und übersetzungstechnisch zu berücksichtigen, d.h. auch didaktisch zu verwerten.

Wie kann nun der Sprachvergleich im Rahmen einer Textsortenkontrastierung auf interlingualer Ebene genutzt und sinnvoll eingesetzt werden? Bevor in Kapitel 5 einige unterrichtspraktische Beispiele aufgezeigt werden, ist anzumerken, dass der hier vorgeschlagene Ansatz des Sprachvergleichs die

²⁰⁶ REIß, K. (1977/1978): „Textsortenkonventionen. Vergleichende Untersuchungen zur Todesanzeige“. In: *Le language et l'homme*. 1977: S. 35, 46-54; 1978: 36, 60-68.

kontrastive Textologie bzw. die Textsortenkontrastierung auf interlingualer Ebene mit dem Einsatz von Paralleltexten zu verbinden sucht. Dabei geht es um Texte, die eine vergleichbare kommunikative Funktion erfüllen und eine ähnliche Konvention der Textstruktur aufweisen. Mit diesen Texten, die den Übersetzungsvergleich ergänzen, wollen wir uns zunächst beschäftigen.

4. Übersetzungsdidaktik

Wenn von Übersetzungsdidaktik gesprochen wird, so ist im allgemeinen die universitäre Ausbildung von Berufs- oder Fachübersetzern gemeint. Ein „geschlossenes Konzept der Stoffauswahl und Stoffvermittlung zum Aufbau der translatorischen Kompetenz als der Fähigkeit zur angemessenen zielsprachlichen Wiedergabe ausgangssprachlichen Textmaterials“²⁰⁷ kann darunter auch heute – nach über 50 Jahren des Bestehens dieses akademischen Faches – noch nicht erwartet werden. In diesem Sinne können auch die folgenden Vorschläge lediglich als Bemühungen um eine Didaktisierung einzelner Aspekte und bekannter Schwierigkeiten betrachtet werden.

4.1 Vorschläge für Übersetzungsübungen in die Fremdsprache

Ausgehend von der weit verbreiteten Auffassung, dass die Übersetzung in die Fremdsprache illusorisch ist und bei Lernenden häufig zu einer gewissen Frustration führt, zielt Groß' Vorschlag²⁰⁸ auf das Erreichen einer „partiellen Translationskompetenz“ ab, die er gleichzeitig als eine Herausforderung an die Didaktik definiert. Da eine globale Kenntnis aller Textsorten und Themenbereiche – von der Vermittlung ganz zu schweigen – sich als unmöglich darstellt, geht Groß von einer beschränkten Auswahl an Texten aus, die er 1. aufgrund der „Marktorientierung“ trifft, d.h. in Abhängigkeit der tatsächlichen

²⁰⁷ vgl. THOME, G. (1999), „Zur Anwendung des Sprachvergleichs in der Übersetzungsdidaktik“, in: Reinert, S. u. Schreiber, M.: Sprachvergleich und Übersetzen: Französisch und Deutsch. Akten der gleichnamigen Sektion des ersten Kongresses des Franko-Romanistenverbandes (Mainz, 24.-26. September 1998) 49-68.

²⁰⁸ Vgl. GROß (2000, 175-183)

Auftragsfrequenz von Übersetzungen auf dem Arbeitsmarkt, und 2. aufgrund der Darstellungsfunktion der Sprache, die in Textsorten wie Sach- und Fachtexte mit „weitgehend konventionalisierter und somit didaktisierbarer Lexik und Syntax“²⁰⁹ vorkommt. Da es sich hier wie in unserem Falle um die Übersetzung in die Nicht-Muttersprache²¹⁰ handelt, geht es in erster Linie darum, Wege aufzuzeigen, wie der fremdsprachliche Code erschlossen werden kann. Groß Vorgehensweise baut auf 4 Schritten auf, die er am Beispiel eines Wirtschaftsberichts illustriert:

1. einer Paralleltextanalyse
2. einer Paralleltextproduktion
3. der Oralisierung und Deverbalisierung des Ausgangstextes
4. einem Übersetzungsprodukt- oder Fehleranalyse.

Durch eine Paralleltextanalyse wird das Sprachmaterial onomasiologisch erschlossen, d.h. es werden im Kurs mit der Unterstützung des Lehrenden Entsprechungen zu bereits vorgegebenen Begriffen gesucht und Wortfelder erstellt. Anschließend werden kontrastive Aspekte der für die Textsorte Wirtschaftstext charakteristischen Elemente besprochen und festgehalten. Dadurch, dass Groß mit dem Sprachenpaar Spanisch-Deutsch arbeitet, kommen Ergebnisse zutage wie: die vergleichsweise längeren spanischen Satzstrukturen, das weitaus häufigere Vorkommen von Relativsätzen im Spanischen bzw. Katalanischen usw. Die Studierenden werden anschließend angehalten, die erarbeiteten Wortfelder mit weiteren Paralleltexten zu kontrastieren, die Eintragungen in einsprachigen Wörterbüchern kritisch zu überprüfen und weitere Wortfelder zu ergänzen und zu belegen.

²⁰⁹ Ibid. S. 177

²¹⁰ Groß Unterrichtsprojekt wurde in Barcelona durchgeführt: Spanisch-Deutsch und Katalanisch-Deutsch waren seine Arbeitssprachen und –richtungen. Für die Teilnehmer war i.d.R. Deutsch die Fremdsprache.

Die Paralleltextproduktion, die auf die Arbeit mit Paralleltexten folgt, dient dem „aktiven Gebrauch textsortenspezifischer Ausdrucksmittel“ und der Loslösung von „muttersprachlich geprägten Strukturen“²¹¹. Als Basis dienen lediglich einige Stichwörter und Informationen, die die Studierenden in der Zielsprache ausformulieren müssen. Anschließend kommt es zur Deverbalisierung des Ausgangstextes, die Groß vor dem eigentlichen Übersetzen noch ansetzt und welche als dritter Schritt darin besteht, zu den „Sinneinheiten hinter den Wortketten vorzudringen“²¹² und sich von den vorgegebenen Formen und insbesondere von muttersprachlich vorgeprägten Strukturen weitestgehend zu distanzieren. Dazu sind die erarbeiteten Ausdrucksmittel aus den Paralleltexten für die Studierenden von großem Nutzen. Nach der Übersetzungsphase, die als Hausaufgabe durchgeführt wird, wird erneut auf die kontrastive Methode zurückgegriffen, indem die angefertigten Übersetzungen mit weiteren Vorschlägen – des Dozenten oder von Austauschstudierenden erarbeitet – auf einen Over-Head-Projektor projiziert und miteinander verglichen werden. Der Vergleich dient Groß in diesem Projekt vorwiegend zum Aufspüren von fehlerverursachenden Stellen und solchen, die in der Übersetzung besondere Schwierigkeiten bereiten können. Durch die Hinzuziehung von muttersprachlichen Übersetzungen werden Strategien entwickelt, die in der Regel nicht den eigenen Satzstrukturen entsprechen und sich somit weiter vom Original entfernen, wodurch freiere Übersetzungsmethoden trainiert und gefestigt werden können.

Insgesamt unterbreitet uns Groß hier eine Vorgehensweise, die für den Erwerb der übersetzerischen Kompetenz von Fachtexten in die Fremdsprache optimal geeignet erscheint. Ohne dass Groß explizit und detailliert darauf eingeht, verwendet er in seiner Arbeit durchgängig kontrastierende Elemente: deutsche und spanische Texte (auch Paralleltexte) derselben Textsorte werden vor der Schreibproduktion miteinander verglichen; die erschlossenen Wortfelder beider Sprachen werden ebenfalls miteinander verglichen; die festgestellten Ergebnisse bezüglich syntaktischer Strukturen und weiterer grammatikalischer Aspekte werden in Gruppenarbeit besprochen und verglichen; die von den

²¹¹ Ibid. S. 180

²¹² Ibid.

Studierenden erarbeiteten Übersetzungen werden mit sog. „richtigen“ Versionen in einer Phase der eingehenden Fehleranalyse erörtert und schließlich ebenfalls verglichen. Dieser konsequente Einsatz des Vergleichs in einer fachsprachlichen Übersetzungsübung – Groß deutet es an, wir möchten es nur noch ergänzen – hat den Vorteil, dass die Aneignung des entsprechenden fremdsprachlichen (und muttersprachlichen!) Fachvokabulars kontextbezogen, textsortenorientiert und zielgerichtet geschieht. Durch die kontrastive Besprechung der syntaktischen und fachsprachenspezifischen Unterschiede in den einzelnen Texten erfahren die Studierenden nicht nur Wesentliches zum Gebrauch des fremdsprachlichen Codes, sondern auch über muttersprachliche Spezifika, die oftmals unreflektiert verwendet werden. Die aktive Schreib- und Produktionsarbeit, die in diesem Projekt dem eigentlichen Übersetzen vorgeschaltet ist, ist eine Fertigkeit, die m.E. in den Curricula der Translationsausbildungen noch fester integriert werden muss, da sie eine sinnvolle Vorstufe zum eigentlichen Übersetzen darstellt.

Groß' Vorgehensweise, die wir durchaus methodisch der kontrastiven Arbeit zuordnen können, ist ein hervorragendes Beispiel dafür, wie durch den Vergleich auf verschiedenen (syntaktischen, semantischen und fachsprachlichen) Ebenen Strategien gefördert werden können, die nicht nur effektiver zu einer akzeptablen übersetzerischen Kompetenz führen, sondern sich auch motivierend für die Übersetzungsübungen – die oftmals mit Frustration einher gehen – auf die Fremdsprache auswirken können.

Leider beschränkt sich Groß in seinen Ausführungen nur auf eine Textsorte. Eine Übertragung auf weitere Textsorten ist jedoch jederzeit denkbar und machbar. Wir plädieren für die Ausweitung auf solche Textsorten, mit denen gleichzeitig die Vermittlung kulturspezifischen Wissens über die fremde Sprache und Kultur verbunden werden kann, d.h., dass nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Kulturkompetenz gefördert wird. M.E. müsste auch im Rahmen der entsprechenden Curricula noch überprüft werden, inwieweit die von Groß vorgeschlagene Phase der Produktionsarbeit auf andere

Lehrveranstaltungen oder im Rahmen anderer Module²¹³ durchgeführt oder auf diese übertragen werden könnte, da die Übersetzungsübung wie sie hier beschrieben wurde, zu zeitaufwendig wird, wenn man es exhaustiv betreiben möchte.

4.2 Die Bedeutung des Paralleltextes in einer kontrastiven Übersetzungsdidaktik

Der Einsatz von Paralleltexten bei den Übersetzungsübungen erweist sich im Fortgeschrittenenstadium²¹⁴ als besonders hilfreich. Diese Methode, die mittlerweile ihren festen Platz im Übersetzungsunterricht eingenommen hat, beruht auf Forschungen der *Stylistique comparée* und hat zu zahlreichen Studien und Untersuchungen übersetzungswissenschaftlicher Natur angeregt (Haensch 1967, Kußmaul 1978, Holz-Mänttari 1981, Poulsen 1987, Arntz 1990, Toury 1995, um nur einige zu nennen).

Wichtig bei der Textauswahl ist, dass solche Texte bereitgestellt werden, die eine ähnliche Funktion erfüllen und eine vergleichbare kommunikative Situation mit ähnlichen Konventionen der Textstruktur aufweisen wie der zu übersetzende Text (Ausgangstext). Nur wenn diese Bedingungen erfüllt sind, lassen sich die Vorteile von Paralleltexten sinnvoll nutzen. Darunter sind hervorzuheben:

- Sie führen den Gebrauch grammatischer Strukturen an authentischen Texten vor
- Sie bilden einen Fundus an Informationen, Wörtern und Wendungen in der Zielsprache
- Sie stellen ein veranschaulichendes, realitätsnahes Sprachmaterial dar, das das Vergleichen erleichtert

²¹³ Das ist z.B. bereits im Studiengang Internationale Fachkommunikation an der Universität Hildesheim der Fall, wo die Übung Textproduktion auf der Stufe B und C durchgeführt wird und in diesem Rahmen verschiedene Texttypen in der Fremdsprache vermittelt und trainiert werden.

²¹⁴ Unter Fortgeschrittenen verstehen wir nicht unbedingt höhere Semester, sondern fortgeschrittene

Diese kontrastive Arbeitsweise mit Paralleltexten dient in besonderer Weise der Verwirklichung kognitiver Lernziele. Die Lerner werden sich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Realisation von textkonstituierenden Einheiten auf den Ebenen der Morphologie, der Syntax, der Semantik und sogar der Pragmatik bewusst. Das Erkennen der kontrastlinguistischen Phänomene führt die Lerner in einem weiteren Schritt zur Klassifizierung und Beschreibung, und sie führt schließlich zu einer Internalisierung dieser Phänomene, was sich motivierend auf den Sprachlernprozess auswirken kann. Auch Wilss kommt – allerdings im Rahmen ausgedehnter Beispieldiskussionen, die sich auf das englisch-deutsche Sprachenpaar beziehen – zu diesem Ergebnis und schreibt dazu:

„Paralleltextanalysen sind nach meinen Erfahrungen ein ausgezeichnetes, weil unmittelbar einleuchtendes Mittel um mit den Studierenden ins Gespräch zu kommen, einiges (...) über die einen Übersetzungsvorgang steuernden Überlegungen zu erfahren, daraus übersetzungsprozedurale Schlussfolgerungen abzuleiten und den Studierenden die Bedingungen und Ursachen für geglückte, eher geglückte und total verunglückte Übersetzungen überzeugend vor Augen zu führen.“²¹⁵

Im selben Buch beschäftigt sich Wilss näher mit unterschiedlichen Übersetzungsprozeduren, die auf die Studien der *Stylistique comparée* zurückgehen, wie z.B. *Emprunt*, *Calque* und *Traduction littérale*, welche ihm zufolge „eine Entlastungsfunktion (haben), weil sie imitatives, assoziatives Verhalten ermöglichen“ (Ibid.).

Hartmann (1980), der sich ebenfalls eingehend mit der Bedeutung des Paralleltexts beschäftigt, stützt sich auf Arbeiten von Vinay, der diese Idee in einigen Übersetzer- und Dolmetscherinstituten einführte und sie effektiv in der Fortgeschrittenenausbildung verwendete. Hartmanns Auffassung besteht darin, die Muttersprache nicht nur negativ, d.h. als Potenzial von Interferenzen, zu betrachten, sondern die Gemeinsamkeiten als Quelle für positiven Transfer zu nutzen. Im Fremdsprachenerwerb geht es daher darum, Strategien zu

Fremdsprachenkenntnisse. Dies muss nicht unbedingt mit dem Hauptstudium zusammenfallen.

entwickeln, die die Interimsprache positiv beeinflussen und eine Progression im Lernprozess ermöglichen. Dabei sieht Hartmann die Bedeutung der Auswahl an Unterrichtsmaterial als entscheidend an und unterstreicht immer wieder, wie wichtig Paralleltexte derselben Textsorte in unterschiedlichen Sprachen und deren Vertextungskonventionen sind:

„If we want to improve our teaching materials, we must try to find out what the textual conventions and equivalences are in the corresponding language varieties which we want to impart. Isn't it true that in a sense there are more similarities between truly parallel texts of different languages than between texts of different registers of one and the same language? This would explain the experience that we seem to comprehend texts in our own field of specialisation in another language, while we have great difficulty in adjusting to the conventions of a different field in our mother tongue. The selection, analysis and presentation of parallel texts can often go a long way towards solving this paradoxical problem.“²¹⁶

Hartmann schlägt eine dreiteilige Klassifizierung von Paralleltexten vor. Die erste Paralleltextsorte entspricht im großen und ganzen den Übersetzungen, da eine größtmögliche Annäherung (Äquivalenz) an den Ursprungstext erreicht wird und die Richtung von Ausgangstext zu Zieltext verläuft. In einer zweiten Kategorie befinden sich sog. Textadaptationen, die eine gemeinsame Quelle besitzen und zeitgleich mit dem Ausgangstext entstanden sind (Bsp. multilinguale Gesetzestexte des internationalen Rechts). In der dritten Kategorie befinden sich schließlich solche Texte, die aus einem ähnlichen Kontext stammen, jedoch völlig unabhängig voneinander entstanden sind und somit den eigentlichen Vergleich möglich machen. In unseren Augen ist es diese dritte Kategorie, die in einer Didaktik des Übersetzens (siehe auch Teil I zur Landekunde) des Grundstudiums sinnvoll eingesetzt werden sollte.

Auch Nord (1997b) betrachtet Paralleltexte als äußerst hilfreich sowohl für die Übersetzungsdidaktik als auch für das Übersetzen im allgemeinen. Sie unterscheidet dabei zwischen Parallel-, Vergleichs- und Hintergrundtexten. Ein

²¹⁵ Zitiert nach ROISS (1998, 116)

²¹⁶ HARTMANN (1980, 80).

Paralleltext gehört der gleichen Textsorte wie der Ausgangstext an und behandelt auch ein ähnliches Thema. Dagegen sind Vergleichstexte authentische Texte in der Zielsprache zum selben Thema, gehören jedoch einer anderen Textsorte an. Hintergrundtexte sind informative Texte (sowohl ausgangs- als auch zielsprachlich) zum Thema des Ausgangstextes (vgl. Nord, 1997, 121f), die wichtige Informationen und Sachverhalte liefern.

Mario Wandruszka hatte diese Vorgehensweise d. h. die Einbettung und Gegenüberstellung des Vergleichs von äquivalenten Texten (Original und Übersetzung) bereits Ende der siebziger Jahren weiter erforscht. In seinem Buch *Sprachen – vergleichbar und unvergleichlich* werden exemplarische literarische Texte und deren Übersetzungen in den Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Englisch miteinander verglichen, eine Vorgehensweise, die sprachliche Divergenzen und grundlegende Eigenschaften des einzelnen Sprachsystems aufdeckt und auch unterrichtspraktisch – im Sinne des Erwerbs von Sprachfertigkeiten – von Nutzen sein kann.

Aber obwohl die Einbeziehung von übersetzten Texten in den praktischen Übungen sicherlich von Interesse sein kann, halten wir es gerade in einem Anfangsstadium bzw. im Grundstudium der Übersetzer Ausbildung für etwas gefährlich, da sich vorherrschende Strukturen (die Grammatik-, die Semantik- oder sogar die Stilebene betreffend), deren Richtigkeit erst zu überprüfen wäre, leicht einprägen könnten. Anders sieht es dann allerdings im Hauptstudium aus. Hier kann eine differenzierte Arbeit vollzogen werden und ein Übersetzungsvergleich kann von den Studierenden kritischer durchgeführt werden, was für sie sicherlich bereichernd ist. Im Grundstudium, und je nach Textsorte und nach Qualität der entsprechenden Übersetzungen, lassen sich manche Fehlgriffe oder Interferenzfehler entweder noch gar nicht überführen, oder aber sie führen zur Internalisierung von unkonventionellen oder unidiomatischen Strukturen.²¹⁷, was ja gerade in dieser frühen Phase der

²¹⁷ Siehe hierzu den interessanten Aufsatz von BRUMME, J. (1998): „Kontrastive Textologie und Korpusanalyse“. In: REINART, S. & SCHREIBER, M. (Hg.): *Sprachvergleich und Übersetzen Französisch und Deutsch. Akten der gleichnamigen Sektion des ersten Kongresses des Franko-*

Ausbildung unbeabsichtigt und keineswegs sinnvoll ist. Das soll nicht heißen, dass der Übersetzungsvergleich kategorisch und grundsätzlich abgelehnt wird. Wir befürworten ihn in einer Endphase des Übersetzungsvorgangs, d.h. wenn der Übersetzungsprozess bereits abgeschlossen ist und es „nur“ noch darum geht, über Varianten für weitere Realisierungsmöglichkeiten nachzudenken und die eigene Übersetzung mit der der Kommilitonen zu vergleichen und dabei die eigene zu verteidigen und für die verwendeten Formen zu argumentieren.

4.3 Vorschläge zu einer Didaktisierung des Textsortenvergleichs in der Übersetzungsdidaktik

Bevor wir uns mit dem Vergleich unterschiedlicher Textsorten befassen, müssen wir zunächst das Sprachniveau der Lernenden definieren. Eine Textsortenkontrastierung im Anfangsstadium der Ausbildung erweist sich nicht als sinnvoll. Ein gewisses Sprachgefühl bzw. mittlere und ausbaufähige Sprachkenntnisse müssen bereits vorhanden sein. Innerhalb der curricularen Vorgaben oder Richtlinien gilt es außerdem zu bestimmen, in welchem Rahmen die Lehrveranstaltung stattfindet, in welchem Semester, wie viel Zeit für die Veranstaltung zur Verfügung steht, welches Ziel verfolgt wird, welche Überprüfungsmöglichkeiten vorhanden sind oder vorhanden sein müssen, mit welchen Mitteln oder Ressourcen (auch persönlicher Art) gearbeitet wird usw. Der Sprachvergleich, auch der Textsortenvergleich, kann mit mittleren Fremdsprachenkenntnissen bereits durchgeführt werden, etwa im 3. bis 5. Semester, wobei nach oben hin, d.h. in höheren Semestern, eine Anpassung an die Sprachkenntnisse im Prinzip möglich ist, ja die Arbeit in höheren Semestern, wie bereits angedeutet wurde, und mit den zu erwartenden solideren Sprachkenntnissen noch präziser durchgeführt werden kann.

*Romanistenverbandes (Mainz, 24-26.9.1998). Bonn: Romanistischer Verlag. S. 261-280. Brumme führt anhand eines Übersetzungsvergleichs der Textsorte Gebrauchsanweisung vor, wie das dt. Bitte mit dem spanischen Äquivalent *bitten* übersetzt wird: „Se ruega leer detenidamente todas las instrucciones....“, wohingegen in Paralleltexten das Spanische nur den Imperativ oder aber auch Performativa für *Empfehlen* verwendet. Der Nutzen des Übersetzungsvergleichs liegt für Brumme darin, dass „zumindest vor einer zu nahe am Originaltext stehenden Übersetzung gewarnt werden kann“. S. 272-273*

Von dieser Überlegung ausgehend können dann im Vorfeld exemplarisch zu untersuchende Textsorten festgelegt werden. Wir haben im folgenden eine Auswahl an unterschiedlichen Textsorten getroffen und sie mit Kurzkommentaren zur unterrichtspraktischen Umsetzung in einer Übersetzungsübung Deutsch-Spanisch versehen. Es handelt sich hierbei lediglich um Vorschläge, die in Abhängigkeit von der curricularen Schwerpunktsetzung der unterschiedlichen Lehrveranstaltungen abgewandelt werden können. Wir haben uns für drei unterschiedliche Textsorten entschieden, die im Grundstudium mit den dort zu erwarteten Sprachkenntnissen bereits übersetzt werden können. Es handelt sich um die Textsorten Leserbrief, Wetterbericht und Zeitungsnachricht, auf die wir trotz der Schwierigkeiten ihrer Klassifizierung ausführlicher eingehen werden. Im Anschluss an diese orientierenden Erörterungen werden dann 2 exemplarische Unterrichtseinheiten zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch ausgearbeitet.

4.3.1 Die Textsorte Leserbrief

Der Leserbrief lässt sich grob unterscheiden in a) persönlicher Brief, in dem der Schreiber sich mit seiner ganzen Persönlichkeit dem Empfänger anvertraut, und b) Sachbrief, der der Information oder Stellungnahme zu konkreten Sachverhalten dient, unterscheiden²¹⁸. Eine Differenzierung weiterer charakteristischer Merkmale von Leserbriefen gestaltet sich schwierig, da eine eindeutige Abgrenzung – selbst nach der hier vorgenommenen Unterscheidung – nicht immer möglich ist.

In einer vergleichenden Untersuchung wäre zunächst das Festhalten von Merkmalen in eigens ausgesuchten Leserbriefen spanischer und deutscher Zeitungen interessant. Diese Merkmale könnten unter drei Aspekten zusammengefasst werden:

1. Thema
2. Aufbau
3. (auffällige) sprachliche Mittel

²¹⁸ LIEBSCH / DÖRING (1976)

Ein vierter Aspekt, nämlich die Ablehnung oder Akzeptanz des Themas, könnte – je nach Gewichtung der Lehrveranstaltung – ebenfalls zur Bestimmung und Beschreibung dieser Textsorte herangezogen werden. Der uns interessierende Aspekt der sprachlichen Mittel könnte allgemeine Elemente in den Vordergrund der Untersuchung rücken wie:

1. Gestaltung der Überschriften, auch syntaktische und semantische Gestaltung
2. Sprachliche Mittel zur Gestaltung von Zustimmung und Ablehnung der entsprechenden Thematik
3. Häufig verwendete Stilmittel

Bei der Berücksichtigung dieser Elemente wird keineswegs Vollständigkeit angestrebt. Wichtig ist jedoch, dass bei einem Vergleich mit der entsprechenden Textsorte in spanischer Sprache folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Es müssen unbedingt ähnliche Quellen herangezogen werden; überregionale Zeitung oder regionale Zeitung, Zeitschriften (populärwissenschaftlich, usw.). Die eindeutige Zuordnung muss im Vorfeld geklärt werden.
- Es sollten möglichst analoge Textlängen und Themen, die zeitlich nicht weit auseinander liegen, verglichen werden;
- wünschenswert wäre, dass Leser aus beiden Kulturkreisen zu einem ähnlichen Thema Bezug nehmen (Umwelt, int. Politik, Wirtschaft usw.)

Besonders der letzte Aspekt gestaltet sich äußerst schwierig, da Leser oft auf Ereignisse oder Zustände der kommunalen Politik Bezug nehmen. Aber unabhängig von dem thematischen Aspekt kann der Sprachvergleich interessante Gemeinsamkeiten und Unterschiede zutage fördern.

4.3.2 Die Textsorte Wetterbericht

Obwohl es sich beim Wetterbericht um eine relativ klar definierte Textsorte handelt, ist es im Unterricht erforderlich, eine nähere Bestimmung derselben vorzunehmen und die wichtigsten Merkmale herauszuarbeiten. Es erweist sich als sinnvoll, zunächst von dem Bekannten, d.h. von deutschen Tageszeitungen, auszugehen, um erst dann den eigentlichen Vergleich mit einem spanischen Wetterbericht vorzunehmen.

Wir finden heute einen weitgehend genormten Aufbau dieser Textsorte vor, so dass trotz unterschiedlicher Quellen bzw. Ausgangstexte schnell gemeinsame Merkmale gefunden werden. Das auffälligste Merkmal ist der Umstand, dass sie in aller Regel auf engem Raum möglichst viele Informationen vermitteln sollen. Im Kern sind die wichtigsten Eigenschaften außerdem: Der Wetterbericht geht von der Beschreibung der aktuellen Wetterlage aus und trifft eine Vorhersage des Wetters für diesen Tag in der Region und in Deutschland, in einigen Zeitungen auch für das Ausland. Die einzelnen Texte werden durch Wetterkarten und in einigen Zeitungen durch Temperaturübersichten, u. U. durch weitere Karten (Windrichtung, Sonnenauf- und Untergang) ergänzt. In jüngster Zeit erscheinen verstärkt auch Informationen bzw. Übersichten über das Biowetter, was jedoch von Aufbau und Größe der entsprechenden Zeitungen abhängt. Bei der Analyse von Wetterberichten und der Berücksichtigung ihres didaktischen Nutzens ist grundsätzlich auf eine Unterscheidung zwischen Regionalzeitung und überregionaler Zeitung hinzuweisen. Aspekte, die im Unterricht hervorgehoben werden können und auf die später vergleichend einzugehen ist, sind (hier als Fragen formuliert):

1. Struktur / Norm / Spezifik
 - Wo befindet sich der Wetterbericht in regionalen und überregionalen Zeitungen?
 - Wie viel Platz nimmt der Bericht insgesamt ein?
 - Wie ist der Wetterbericht aufgebaut? Wie ist die Überschrift gestaltet? Aus welchen Teilen setzt sich der Text zusammen (Beschreibung der allgemeinen Wetterlage, Einflussfaktoren wie Hochs und Tiefs usw.)?

- Welchen Umfang hat der Text insgesamt? (Sind zusätzliche Informationen enthalten? Wie sind die einzelnen Teile gewichtet? Wie viele Graphiken enthält der Bericht?)
2. Sprachliche Gestaltung: Hierbei ist auch wieder eine Unterscheidung zwischen regionalen und überregionalen Zeitungen sinnvoll. Bei der sprachlichen Gestaltung kann zunächst der Wortschatz untersucht werden und dabei besonders auf die Fachtextspezifik eingegangen werden.

Fachvokabular: es kann im Hinblick auf inhaltliche Zusammenhänge untersucht werden:

- Vokabular, das der Temperaturbezeichnung dient
- Vokabular, das der Bezeichnung von Niederschlägen dient
- Termini zur Bezeichnung von Himmelsrichtungen
- Termini zur Bezeichnung von Winden und Windstärken
- Termini zur Bezeichnung von Toponymika

Es kann aber auch nach Substantiven, Adjektiven und Verben klassifiziert werden. Eine inhaltliche Klassifizierung erscheint jedoch bei dieser Textsorte aufschlussreicher.

Syntax: Auch eine Untersuchung der Syntax kann den Blick frei geben auf die zu erwartenden Regelmäßigkeiten und die starke Normierung dieser Textsorte. Es können folgende Aspekte untersucht werden:

- Satzlänge
- Verwendung vollständiger/unvollständiger Sätze
- Verwendung elliptischer Konstruktionen
- Verwendung fester Redewendungen (wie z.B. Bauernregeln)

3. Untersuchung der Modalität
- Welche morphologischen Mittel der Modi benutzt der Wetterbericht?

- Sind Präferenzen im Hinblick auf Tempora festzustellen?

Im Rahmen der Problematik der Texttypologie bzw. der Textsorten, die bereits im Zusammenhang mit der Textlinguistik angerissen wurde, möchten wir – bevor im Folgenden eine gesamte Unterrichtseinheit ausführlich erörtert und dargestellt wird – einige wichtige Aspekte festhalten:

- Wir differenzieren zwei Hauptforschungsrichtungen: einen sprachsystematischen Forschungsansatz, bei dem die Beschreibung und Abgrenzung von Textsorten aufgrund von strukturellen Merkmalen wie Satzverknüpfungselementen, deiktischen Elementen usw. erfolgt, und einen kommunikationsorientierten Forschungsansatz, der im wesentlichen „nach den Zwecken fragt, zu denen Texte in Kommunikationssituationen eingesetzt werden können (...) kurz: sie untersucht die kommunikative Funktion von Texten.“²¹⁹
- Die Aufstellung einer befriedigenden und eindeutigen Texttypologie ist heute noch ein Desiderat der Sprachwissenschaft im Spanischen ²²⁰. Ganz anders ist jedoch die Situation im deutschsprachigen Raum, wo sich zahlreiche empirische Arbeiten mit unterschiedlichen Textsorten befassen. Dieser Umstand wirkt sich verständlicherweise erschwerend auf unsere Arbeit aus, da wir nicht auf eine ausreichende Anzahl von empirisch durchgeführten Untersuchungen und Untersuchungsergebnissen zurückgreifen können.
- Die unternommenen Versuche, eine Textklassifikation oder Texttypologie aufzustellen, haben stets die Entwicklung der Sprachwissenschaft – und dabei insbesondere die Entwicklung der Textlinguistik – begleitet. Die sich herauskristallisierenden Ansätze sind divergierend und verwirrend und bedürfen noch einer empirischen Grundlage.

²¹⁹ BRINKER (1985, 15)

²²⁰ Vgl. CIAPUSCIO (1994, 17) sowie QUASTHOFF (1980), ECKER (1977), VIEHWEGER (1983), WUNDERLICH (1976), REHBOCK (1982), u.a.

- Im Rahmen dieser Untersuchung ergibt sich für uns durch die Arbeit in einer kontrastiv orientierten Übersetzungsübung (und auch in der kontrastiven Landeskunde) mit unterschiedlichen Textsorten (oder zumindest mit einer Textsortenauswahl) ein weiteres Lernziel im Bereich der soziokulturellen Information. Der Vergleich z.B. einer Hochzeitseinladung im deutschsprachigen Raum mit einer entsprechenden Einladung aus Spanien gibt nicht nur Aufschluss über textuelle Konventionen, sondern auch über kulturell bedingte Aspekte: Rolle der Eltern, die in Spanien i.d.R. die Einladung verfassen, Ablauf der Zeremonie, Kleiderregeln, Geschenkgewohnheiten (Angabe der Kto.Nr. in deutscher Einladung), usw. Ähnliches gilt für andere Textsorten: Wetterbericht mit Bauernregeln, stark normierte Vertragstexte, usw.

5 Die praktische Umsetzung des Sprachvergleichs: Exemplarische Unterrichtseinheiten

Wir wollen im Folgenden anhand eines praktischen Beispiels vorführen, wie wir den Sprachvergleich auf verschiedenen Ebenen in einer einführenden Veranstaltung Übersetzen Deutsch-Spanisch (3. - 5. Semester) nutzen können. Dabei geht es noch gar nicht um das Übersetzen an sich, sondern zunächst um das Erkennen äußerer Strukturen, die sowohl ähnlich sein können als auch vollkommen anders oder die sogar in der Zielsprache nicht vorhanden sind. Wichtig ist es zunächst, von einer gemeinsamen Basis auszugehen. Diese gemeinsame Basis sollte möglichst eine gleiche Textsorte sein, die im Idealfall einen analogen Inhalt behandelt. Diese gemeinsame Basis bildet unser Tertium Comparationis, auf dessen Grundlage wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen können.

5.1 Grundsätzliche Ziele

Die Ziele, die wir grundsätzlich verfolgen, lassen sich unter folgenden Punkten

zusammenfassen:

1. Studierende sollen auf der Grundlage der Textanalyse ein Gespür für den Vergleich unterschiedlicher Textsorten und textueller Konventionen auf kontrastive Weise (sowohl in der spanischen Sprache als auch in der Muttersprache) entwickeln;
2. Sie sollen durch die Lektüre von in der Fremdsprache ähnlichen Texten und das Heranziehen von Paralleltexten ihre lexikalischen Kenntnisse verbessern, das Erkennen von Unterschieden beschleunigen (auf der Ebene von: Sprachregister, Stil, Konnotation, Lexik...) und dabei Strategien für solche Fälle entwickeln, in denen keine Äquivalenz feststellbar ist;
3. Auch eine konfrontative Auseinandersetzung mit der Grammatik beider Sprachen (Ausgangs- und Zielsprache) wird durch die kontrastive Arbeit mit den o.g. Texten gefördert und festigt das Erkennen von Äquivalenzen, ähnlichen und unterschiedlichen grammatischen Strukturen und den grammatischen Konventionen der Fremdsprache;
4. Diese Fertigkeit ist eigentlich eng mit der unter Punkt 2 genannten Fertigkeit des Erkennens und Festigens von lexikalischen Kenntnissen verbunden: in letzter Instanz ist das Fernziel die Lösung von idiomatischen Wendungen aus der AS in die ZS sowie die Erweiterung von terminologischen Wortfeldern, die mit der Übersetzungsaufgabe in Verbindung steht.

5.2 Begründung für die Nachricht als exemplarische Textsorte

Nachrichtentexte bieten ideale Voraussetzungen um im Grundstudium grundlegende Kenntnisse des Übersetzens zu vermitteln. Die Nachricht erlaubt es uns, im Unterricht vollständige Texte zu übersetzen, wodurch die Gesamtstruktur bekannt wird, die einzelnen Teile, die Beziehungen derselben untereinander, die Prinzipien, nach denen sie angeordnet sind. Die meisten Nachrichtentexte sind in ihrer Grundstruktur nach dem Schema „Kern-Quelle-Einzelheiten-Ausblick“ aufgebaut, eine Grundstruktur, die sich im Übrigen auch auf andere Textsorten übertragen lässt. Ein Aspekt, der uns in unserer Arbeit

bestätigt. Ferner bietet diese Textsorte die Möglichkeit, Dokumentations- und Recherchearbeit zu leisten, zunächst auf formaler Ebene, denn Nachrichtentexte sind in beiden Sprachen vorhanden, und auf inhaltlicher Ebene, durch die Konsultation derselben oder ähnlicher Nachrichten in weiteren Pressemedien.

Als vorteilhaft erweist sich auch die Tatsache, dass diese Textklasse aufgrund des hohen Bekanntheits- und Verbreitungsgrads „intuitiv“ bestimmt werden kann. Im Regelfall ist den Studierenden des Grundstudiums die Textsorte bekannt, sie können sie inhaltlich, formell und geschichtlich einordnen.

In diesem Zusammenhang schlägt Elena (2001) ein Analysemodell vor, das zunächst:

1. von der Textfunktion (informativ) und der Perspektive (objektiv) ausgeht,
2. anschließend:
 - a) die Textstruktur analysiert, wobei Thema, Entwicklung (einzelne Textteile: Überschrift, Kern, Quellen, Details, Ende) sowie die einzelnen Sequenzen (erzählende oder beschreibende Form)
 - b) die grammatikalische Struktur, unter der thematische, lokale und zeitliche Referenzen, Zeit der Verben, Modalität und Syntax (Satztypen, Anordnung, Konnektoren) analysiert werden²²¹.

Anhand dieser Struktur wird deutlich, dass Elenas Vorgehensweise sowohl auf mikrolinguistischer Ebene (Semantik, Lexik und Grammatik) als auch auf makrolinguistischer Ebene (Codegebrauch, Textanalyse, Pragmatik) durchgeführt wird. Klar ist, dass sich beide Niveaus, mikro- und makrolinguistische, gegenseitig bedingen und ergänzen. Eine Vorgehensweise, die sich dem Text als Einheit nähert („top-down approach“) ist zwar interessant,

²²¹ Vgl. ELENA GARCIA (2001; 28-31)

für unsere Arbeit ist jedoch auch eine Annäherung von einfacheren zu komplizierteren Strukturen („a bottom-up approach“) aufgrund der Zielgruppe in der Anfangsphase des Unterrichts sinnvoll, da diese Vorgehensweise im gesamten Lernprozess motivierender sein kann. Die Einbeziehung des gesamten Systems hilft schließlich dem Lerner, neue Phänomene, die er, wie hier vorgeschlagen, durch den Vergleich erwirbt, richtig zu klassifizieren und zuzuordnen und auf diese Art und Weise die größten Lücken zu schließen, die er in der Fremdsprache besitzt.

Unsere kontrastive Vorgehensweise sollte Antworten auf Fragen geben wie: Was wollen wir vermitteln (welches Material wählen wir aus und nach welchen Kriterien)? Wann (d.h., wie wollen wir den Schwierigkeitsgrad des Materials festlegen und graduell vermitteln)? und wie (wie gehen wir dabei methodisch vor)?

Die Festlegung der Textsorte(n) gibt bereits erste Antworten auf die erste Frage. So enthalten Presstexte folgende Merkmale, die als Kriterien bei der Materialauswahl zu berücksichtigen sind:

1. Bekanntheit: Nachrichtentexte liegen im Erfahrungsbereich der Lerner. Jeder ist mit ihnen in Berührung gekommen, weiß, wie sie aufgebaut sind, welche Merkmale sie enthalten müssen.
2. Aktualität: Der Rückgriff auf möglichst aktuelle Texte, die den motivierenden Aspekt unterstützen, ist jederzeit möglich.
3. Relevanz: Die sachliche, politische und gesellschaftliche Relevanz ist den Studierenden geläufig.
4. Formale Repräsentanz: Nachrichten enthalten eindeutige Merkmale ihrer Textsorte und lassen sich somit gut interlingual vergleichen.

Diese vier Aspekte, die unserer Meinung nach bei der Auswahl eines Textes berücksichtigt werden sollten, lassen sich problemlos auf andere Textsorten übertragen. In jedem Falle sollte aber einer Arbeit mit weiteren Textsorten zuallererst eine detaillierte und umfassende Auseinandersetzung mit der Definition und den Merkmalen derselben in beiden Sprachen vorangehen,

wobei die theoretischen Ausführungen mit zahlreichen Beispielen belegt werden sollten.

5.2.1 Didaktisierung anhand kurzer Nachrichtentexte

Bei unserer Beschäftigung mit der Textsorte Nachricht legen wir in einer vorbereitenden Aufgabe auf Klarsichtfolie folgende Kurztexte in der Zielsprache vor und halten die von den Studierenden gemachten Beobachtungen fest:

Wir definieren zunächst einzuhaltende Gemeinsamkeiten:

1. Texttyp: Presstext, Kurznachricht
2. Funktion: informativ
3. Textlänge: relativ kurz, ohne persönlichen Kommentar und ohne lange Erläuterung der Nachricht
4. Verwendete Sprache: einfache Sprache ohne Fachtermini, einfache Syntax mit wenigen Nebensätzen
5. Quelle: Regionale Tageszeitungen, überregionale Tageszeitungen
6. Datum: Gleiches Erscheinungsdatum einzuhalten wäre wünschenswert, es ist jedoch für diese einführende Analyse nicht unbedingt erforderlich. Bei inhaltlich gleichen Nachrichten stammen die Texte in der Regel aus Nachrichtenagenturen, und es handelt sich um Übersetzungen.

Für die deutschen Texte gelten möglichst gleiche bzw. ähnliche Maßstäbe. Quelle für die Texte 1, 2 und 4 ist El Mundo vom 11.04.1997. Text 3, 5 und 6 stammen aus der spanischen Zeitung El Adelanto, vom 18.11.2001.

Einige ausgewählte Kurztexte aus diesen spanischen Tageszeitungen:

Text 1

Bolivia denuncia el veto de EEUU a Paz Zamora

LA PAZ.- El Gobierno boliviano hizo público ayer un informe de la Administración estadounidense en el que EE UU advierte a Bolivia de que Washington condiciona su cooperación económica con La Paz a la presencia del ex presidente Paz Zamora, acusado de financiarse con el dinero del narco, en el Gabinete. AFP.

Text 2

Corea del Norte desafía a EEUU

TOKIO.- El comandante de las Fuerzas Armadas norcoreanas, Chun Kim Young Chun, ha amenazado con emplear "drásticas medidas contra los que incitan a la guerra". Estas declaraciones coinciden con la visita del secretario de Defensa de Estados Unidos, William Cohen, a Corea del Sur. / EFE

Text 3 FESTIVAL¹

Diez películas de distintos países optan al Colón de oro en Huelva

Doce películas de diez países iberoamericanos compiten desde ayer por el Colón de oro del jurado y del público de la XXVII edición del Festival de Cine Iberoamericano de Huelva, que hasta el próximo sábado proyectará más de 900 horas de cine latinoamericano. Esta edición del festival se abrió ayer con un espectáculo de Pilar Távora basado en la mezcla de diferentes culturas

Text 4

LUBUMBASHI.- Zaire está en manos de una dictadura militar que ha suspendido cualquier movimiento hacia la democratización en el centro de África, según afirmó ayer Eric Derycke, ministro de Exteriores belga.

Text 5

Un grupo de personas de países del Este robaba en Segovia

SEGOVIA. La Guardia Civil ha identificado a un grupo de personas procedentes de países del Este que actúan acompañadas de algún español, como presunto autor de robos perpetrados en distintas poblaciones de la provincia de Segovia. Desde principios de año, se había detectado un aumento de robos en poblaciones de la zona. EFE¹

Text 6

Diez muertos en las carreteras españolas en lo que va de fin de semana

Diez personas perdieron la vida en los accidentes registrados en las carreteras españolas desde las 15.00 horas del viernes hasta las 20.00 de ayer sábado, según informaron a Efe fuentes de la Dirección General de Tráfico. En los diez siniestros mortales contabilizados por Tráfico, además resultó herida grave una persona, mientras que otras dos sufrieron lesiones leves. / EFE¹

Zum Vergleich einige Kurztexte aus deutschen Tageszeitungen²²²:

²²² Quelle für alle vier Kurztexte: Die Welt, 30. November 2002

Text 1

Zwei mutmaßliche Linksterroristen verhaftet

Bei einer Durchsuchungsaktion wurden am Donnerstag zwei mutmaßliche Linksterroristen in Magdeburg festgenommen. Für beide Verdächtige sei Untersuchungshaft angeordnet worden, teilte gestern die Bundesanwaltschaft in Karlsruhe mit. Die Männer sollen im März einen Brandanschlag auf das Landeskriminalamt von Sachsen-Anhalt verübt haben.

Text 2

Franzosen haben auch Bundesrat eingeladen

Nach dem Bundestag will jetzt auch der deutsche Bundesrat zur Feier des 40. Jahrestages der deutsch-französischen Freundschaftsverträge nach Paris reisen. Einem „Bild“-Bericht zufolge hat der Pariser Senat auch die Ländervertreter am 22. Januar zum Festakt ins Schloss Versailles geladen.

Text 3

Regierungsmitglied für Reformen vor EU-Gipfel

Die türkische Regierung will noch vor dem Erweiterungsgipfel der EU am 12. Dezember Reformen zur Stärkung der Menschenrechte beschließen. Vize-Ministerpräsident Ertugrul Yalcinbayir sagte, im Parlament werde kommende Woche ein entsprechendes Gesetzespaket eingebracht. Von dem Gipfel in Kopenhagen erhofft sich die türkische Regierung einen konkreten Termin für Beitrittsgespräche.

Text 4

Explosion in Toulouse

Bei zwei Explosionen sind am Freitag in Toulouse nach vorläufigen Angaben 21 Menschen verletzt worden. Die französischen Behörden erklärten, die Ursache sei wahrscheinlich ein Leck in einer unterirdischen Gasleitung. Rettungskräfte berichteten, die Explosionen in Abstand von etwa 15 Minuten hätten zwei Gebäude in einem südlichen Stadtteil beschädigt. Zwei Bewohner wurden mit schweren Verletzungen in ein Krankenhaus gebracht. Unter den Verletzten waren auch Polizisten und Feuerwehrleute. Am 21. September letzten Jahres waren bei der Explosion einer Chemiefabrik in Toulouse 30 Menschen getötet worden.

Die folgenden Texte sind einer deutschen Regionalzeitung entnommen:

Text 5

BMW bleibt auf Rekordkurs

München. Der Münchener Autohersteller BMW hat trotz weltweit schwacher Autokonjunktur im ersten Halbjahr Umsatz und Gewinn gesteigert und befindet sich damit weiter auf Rekordkurs. Nach Angaben des Konzerns erhöhte sich der Umsatz auf mehr als elf Prozent auf 22,4 Milliarden Euro. Wegen einer geringeren Steuerquote verbesserte sich der Jahresüberschuss in den ersten sechs Monaten um acht Prozent auf 1,26 Milliarden Euro. dpa

Text 6

Bildungsniveau und das Rauchen

Menschen mit niedriger Schulbildung rauchen häufiger als Männer und Frauen mit höheren Schulabschlüssen. Das berichtet die in München erscheinende Zeitung Ärztliche Praxis und beruft sich auf Untersuchungen des Zentrums für Sozialpolitik der Universität Bremen. In der Gruppe der 30-bis 50-jährigen Männer rauchten 39 Prozent der befragten rund 800000 Untersuchungsteilnehmer. Diejenigen mit Abitur rauchten nur zu 15 Prozent, Männer mit Haupt- oder Volksschulabschluss zu 65 Prozent. In der Gruppe der Befragten, die weder arbeitslos waren noch Sozialhilfe bezogen, lag der Raucheranteil bei 15 Prozent. Bei den Arbeitslosen lag die Quote bei 75 Prozent.

Für die nachfolgend anzufertigende Textsortenanalyse, die sich auf die oben angeführten Texte beziehen, werden zunächst die folgenden allgemeinen Anhaltspunkte gegeben:

1. Auf der Ebene des *Textaufbaus*

- Unterschiede im Hinblick auf die Struktur des Inhalts
- Gestaltung der Makrostruktur wie Überschrift usw.

- Feststellung von unterschiedlichen Textkonventionen

2. Auf *orthographischer* Ebene

- Beobachtungen im Hinblick auf Groß- und Kleinschreibung
- Orthographische Behandlung von Titeln, Ämtern usw.
- Sind in Bezug auf Eigennamen orthographische Anpassungen notwendig?
- Behandlung von Abkürzungen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verwendung

3. Auf *syntaktischer* Ebene

- Satzlänge in beiden Sprachen
- Sind Vorlieben für syntaktische Strukturen feststellbar (Bsp. Passivkonstruktionen, unpersönliche Sätze usw.)?
- Behandlung von direkter und indirekter Rede: Lassen sich Aussagen bezüglich Unterschieden und Gemeinsamkeiten machen?
- Lassen sich Bevorzugungen im Hinblick auf Satzanfänge, Satzendungen feststellen?

4. Auf *lexikalischer* Ebene

- Ist das Sprachregister vergleichbar?
- Welche unbekannten Wörter können (z. B. aufgrund gemeinsamer Wortstämme) inferiert werden?
- Sind feste Redewendungen mit ähnlicher Funktion feststellbar?
- Lassen sich falsche Freunde vorbeugend ausmachen? Welche Wörter oder Wendungen könnten dazu führen?
- Sind kulturelle Anspielungen oder Konnotationen vorhanden, die eine besondere Behandlung erforderlich machen?

Diese Anhaltspunkte oder Raster stellen eine Stütze für die Studierenden dar, auf die auch für die Arbeit mit künftigen Texten, insbesondere Paralleltexten, zurückgegriffen werden kann. Die Aufteilungen in verschiedene Ebenen erleichtert die Zuordnung der festgestellten Beobachtungen und die eigentliche

Textarbeit. Unterschiede und Gemeinsamkeiten prägen sich auf diese Weise leichter ein und festigen die grammatikalischen und lexikalischen Kenntnisse der Studierenden, was letzten Endes eine Hilfe im eigentlichen Übersetzungsprozess darstellt.

Im Zusammenhang mit den spanischen Texten machen Studierende folgende Beobachtungen:

1. *Textaufbau:* Fast alle Überschriften folgen dem Schema: Subjekt-Prädikat-Objekt („Corea del Norte desafía a EEUU“);
In der Überschrift sind auch die wichtigsten Elemente des Inhalts enthalten;
Der erste Satz des Textes ist fast durchweg eine Wiederholung der Überschrift mit wenigen zusätzlichen informativen Elementen;
Im Vergleich zu anderen Textsorten: wenige Konnektoren, nüchterne Berichterstattung;
Abschließender Satz enthält meistens noch eine zusätzliche weniger bedeutende Information.

Orthographie: Im Hinblick auf Groß- und Kleinschreibung sind wichtige Beobachtungen möglich, die zu einer Generalisierung führen können: *Gobierno, Administración, Gabinete, Festival de cine, Colón de oro.....*
Aber: *comandante, ministro, ex presidente*. Etwas verwirrender, jedoch mit der Regel vereinbar: *Guardia Civil*
Die Abkürzungen können anhand der Schreibung USA (EE UU) erläutert und ergänzt werden.

Syntax: Die indirekte Rede folgt häufig dem Schema: *Según informaron, según afirmó...*
Selten direkte Rede;
Große Satzlänge: Viel Information auf wenig Raum

Partizipialkonstruktionen (die den Raum eines Relativsatzes einnehmen können), Relativsätze mit viel Information;

Lexik: Einfache, verständliche und klare Terminologie;
Keine festen Redewendungen; keine Umgangssprache;
Keine Zweideutigkeiten: keine persönliche Färbung der Information;

Analog zu dieser einfachen einführenden Vorgehensweise lassen sich die deutschen Kurztexte analysieren. Wir wollen an dieser Stelle nur den lexikalisch-inhaltlichen Aspekt etwas weiter ausführen (für die anderen sei auf die 2. Unterrichtseinheit verwiesen), der für den Übersetzungsprozess von Bedeutung sein kann. Besonders interessant sind hierbei die kulturbedingten Übersetzungsprobleme, die nicht unbedingt in jedem Text enthalten sein müssen, jedoch anhand der konkreten hier vorgeschlagenen Kurztexte zwangsläufig zur Sprache kommen. Es gilt auch hier schon exemplarisch vorzugehen und die Studierenden mit unterschiedlichen Bewältigungsmöglichkeiten vertraut zu machen und sie für die Problematik, der sie im Berufsleben häufig begegnen werden, zu sensibilisieren.

Es gilt demnach die möglichen Schwierigkeiten zu benennen, sie konzeptuell einzuordnen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

Es begegnen uns, besonders in den Texten 1, 2 und 6, kulturpaarspezifische Übersetzungsprobleme, die wir nur lösen können, indem wir kulturvergleichend vorgehen. Schon anhand dieser recht einfachen Texte zeigt sich die Bedeutung landeskundlicher Kenntnisse sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache. Es handelt sich konkret um die Ausdrücke: *Bundesanwaltschaft*, *Landeskriminalamt*, *Bundesrat*, *Abitur* und *Volksschulabschluss*. Die ersten drei Ausdrücke (Bundesanwaltschaft, Landeskriminalamt, Bundesrat) sind Realia (Institutionen), die in der spanischen Kultur keine hundertprozentige Entsprechung besitzen. Bei *Abitur* und *Volksschulabschluss* existiert die entsprechende Realität zwar, jedoch mit formaler Divergenz zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur. Wir können natürlich deutsches Abitur mit

Bachillerato übersetzen. Oder doch lieber mit *COU*? Habe ich denn automatisch eine Hochschulzugangsberechtigung mit *COU*? Oder muss nicht zuerst eine Art Zugangsprüfung abgeschlossen werden? Ist die *selectividad* dann das Abitur? Und überhaupt: Ist nicht das deutsche Schulsystem bis zum Erreichen des Abiturs insgesamt ein ganzes Jahr länger als das spanische? Kann da von einer auch nur annähernden Entsprechung gesprochen werden? Mit der Übersetzung des Volksschulabschlusses stehen wir vor ähnlich gearteten Schwierigkeiten.

Wir sehen anhand dieses Beispiels zum einen, wie verzahnt die Landeskunde mit der Übersetzungsdidaktik ist (oder besser: sein sollte) und zum anderen auch, wie wichtig diese kulturellen Kenntnisse sind, von denen wir bereits in Teil I dieser Arbeit sprachen.

Bei der Übersetzung der Realia ohne eigentliche Entsprechung (*Bundesanwaltschaft* usw.) sind die Studierenden auf den Vergleich auf unterschiedlichen Ebenen angewiesen. Sie müssen, wie schon in dieser Arbeit mehrfach angedeutet, einerseits ihr Wissen um die eigene Kultur (hier die deutschen Institutionen) ins Spiel bringen und gegebenenfalls diesbezügliche Kenntnisse erweitern. Andererseits müssen sie im Hinblick auf die spanischen Institutionen eine gewisse Recherchearbeit leisten. Es müssen Definitionen (*tertium comparationis*) der deutschen und der möglicherweise entsprechenden spanischen Institutionen gegenübergestellt und verglichen werden, bevor eine Bezeichnung aufgestellt wird, deren Gültigkeit in Abhängigkeit mehrerer

Faktoren (Textfunktion, Übersetzungsauftrag, Präsuppositionen des Rezipienten, usw..) dann zu untersuchen wäre.

Weiter kann in dieser Einführung das Problem von in der Ausgangskultur sehr verbreiteten Erscheinungen oder Phänomenen thematisiert werden, die keinerlei Entsprechung in der Zielkultur besitzen. Ein gutes Beispiel bietet uns die deutsche *Bild-Zeitung* (Text 2), in Deutschland fast zur Institution geworden, in Spanien so nicht vorhanden. Hier kann z. B. auf die Problematik der zusätzlichen Anmerkungen und Fußnoten von Übersetzungen als Hilfestellung

für den Rezipienten hingewiesen werden. Dieses Thema kann schließlich zum Phänomen der Präsuppositionen führen, das erneut die Bedeutung der kulturellen Kompetenz in der Translatorik unterstreicht, da uns dadurch wieder einmal deutlich wird, dass Sprache nun einmal auch kulturspezifische Inhalte vermittelt.

5.2.2 Erste Unterrichtseinheit: Alemania y su gente

Der Ausgangstext

Diesen Beobachtungen wird eine erste einführende übersetzungsdidaktische Unterrichtseinheit angeschlossen: Studierende sollen einen kurzen deutschen Text ins Spanische übertragen. Wir wollen auch hier zeigen, wie sich der Sprachvergleich durchgängig einbinden lässt. Dafür bedienen wir uns eines thematisch entfernt zusammenhängenden Textes, der im Internet leicht zu finden ist. Das Internet bietet für das Übersetzen eine Vielzahl von Möglichkeiten durch die simultane Lektüre von Zeitungstexten gleichen Datums und unterschiedlichsten Ursprungs und die zahlreichen Suchmaschinen in verschiedenen Sprachen, wodurch das Vergleichen ohne Zeitverlust jederzeit möglich ist. Um im Sinne Nords einen möglichst realen Übersetzungsauftrag auszuführen, schlagen wir kein Thema vor, das mit Spanien oder dem spanischsprachigen Kulturraum zu tun hat, sondern ein Thema, das sich mit Deutschland und den Deutschen beschäftigt und dementsprechend auch spanische Leser interessieren könnte. Es geht dabei um die Lesegewohnheiten der Deutschen. Der Text stammt aus der „Berliner Morgenpost“ vom 15. August 1999 und heißt: Die Ostdeutschen lesen mehr. Es handelt sich um einen informativen kurzen Text mit einfachen Satzstrukturen. Das Vokabular ist ebenfalls einfach und es enthält nur eine idiomatisierte Wendung. Die möglichen Probleme, die im Text enthalten sind, lassen sich auf lexikalischer Ebene auf die Lösung der Wörter *Ost- und Westdeutsche*, *Kaufkraft* und *Bundesland* reduzieren. Weitere Schwierigkeiten auf grammatikalischer Ebene stellen die Arbeit mit Zahlen und Prozentzahlen und die komparativen Strukturen wie z.B. *weit weniger als* dar.

Ausgangstext

Text 1. Ostdeutsche lesen mehr

Frankfurt/Main – Die Ostdeutschen sind noch immer etwas stärker an Literatur interessiert als die Westdeutschen, verfügen aber über eine geringere Kaufkraft sowie weit weniger Buchhandlungen und Verlage als die Westdeutschen. Dies geht aus der jüngsten Bilanz des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels hervor. Während im vergangenen Jahr 75 Prozent der befragten Ostdeutschen angaben, Interesse an Büchern zu haben, waren es in Westdeutschland 73 Prozent. Allerdings kauften die Ostdeutschen weniger literarische Werke. Nur 41 Prozent erwarben mindestens drei Bücher pro Jahr. In den alten Bundesländern griffen 44 Prozent für Literatur ins Portemonnaie.

Quelle: Berliner Morgenpost

Erscheinungsdatum: 15. August 1999

Der Paralleltext:

Der vorgeschlagene hier verkürzte Arbeitstext (es ist kein Paralleltext im eigentlichen Sinne) in spanischer Sprache behandelt das Thema der Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschen (*ossis y wessis*). Es handelt sich dabei um eine (korrekte) Übersetzung des Instituts der deutschen Wirtschaft vom 15. Juni 2000. Ein ähnlicher Text, der den Studierenden in der Funktion eines Paralleltextes vorgelegt wird, sollte so gestaltet sein, dass er zunächst sprachlich keine unüberwindbaren Hürden darstellt und auch in der zeitlichen Bearbeitung nicht zur Frustration führt. Schon in der äußeren Gestaltung ist in dieser ersten Phase des Übersetzens bei Paralleltexten darauf

zu achten, dass Schlüsselwörter leicht auffindbar sind, dass vergleichbare Strukturen schnell ins Auge fallen und dass thematische Gemeinsamkeiten vorhanden sind. So bemerkt man im vorliegenden Text sofort Wörter wie: „ossis“ und „wessis“ (die u. U. stutzig machen können). Beim Durchlesen können ohne weiteres Informationen in Zusammenhang gebracht werden, Bekanntes wird abgerufen: *reunificación, ex RDA, el muro de Berlín*. Auf lexikalischer Ebene werden durch diese Vertrautheit sofort Äquivalenzen festgestellt: *antigua República Federal, alemanes del este y el oeste*. Durch den informativen Charakter des Textes und die ähnliche Funktion lassen sich grammatikalische Strukturen problemlos erkennen und vergleichen. Besonders die komparativen Strukturen, die im Ausgangstext ebenfalls vorhanden sind: *el 40%, más del 40%, la alegría de vivir es tan grande en el este como en el oeste* usw.

Salarios y desempleo marcan la diferencia

Los alemanes, juntos, no unidos, a 10 años de la caída del Muro Pasarán dos generaciones para hablar de reunificación

Erica Montaña, enviada, Berlín. Diez años después de la caída del Muro de Berlín los alemanes del este y del oeste han logrado vivir juntos pero no unidos. Una pared mental continúa dividiéndolos entre Ossis (los alemanes orientales) y Wessis (los occidentales). Una década no es suficiente para reducir la brecha que se hace patente en los salarios, el índice de desempleo e incluso en la esperanza de vida.

Aún existe el sentimiento en el este de que la reunificación de octubre de 1990 fue en realidad una anexión, ya que desaparecieron las leyes, la moneda y la estructura de la RDA. Pero los alemanes del este hablan de promesas incumplidas.

Ignacio Sotelo, profesor de la Universidad Libre de Berlín y articulista del diario español El País, es pesimista: se necesitarán dos generaciones, al menos, para que el Muro caiga por completo y pueda hablarse, ahora sí, de la Reunificación Alemana.

El problema de la falta de unidad comienza desde el gobierno, ya que los documentos oficiales siguen marcando la diferencia, pues es común que haya estadísticas sobre los distintos índices económicos: de un lado de la gráfica se encuentran los antiguos territorios occidentales (Länder), y del otro, los “nuevos” estados federados (Brandemburgo, Sajonia, Sajonia Anhalt, Turingia, Mecklemburgo-Pomerania Anterior (sic!) y Berlín Oriental).

(...)

Berlín, dividida durante 40 años por un Muro del que sólo quedan fragmentos simbólicos, comienza a recuperar su esplendor como la capital de la Alemania reunificada. En todas las calles se construyen o reconstruyen edificios, pero aún falta mucho para que los alemanes orientales y los occidentales comiencen a pensarse como parte de un solo país.

Quelle: El País, 21. August 2000

5.2.2.1 Anregungen zur Durchführung der Textanalyse

Im folgenden werden einige Vorschläge zur Durchführung dieser Unterrichtseinheit unterbreitet. Sie dienen als Anhaltspunkte und roter Faden und können, wie hier, in spanischer Sprache vorgebracht werden:

A continuación te presentamos algunos textos relacionados con Alemania, su cultura y su gente. Con ellos aprenderemos a fijarnos en la traducción de los gentilicios (adjetivo que indica el origen o la nacionalidad) y de los sustantivos relacionados con aquellas zonas, ciudades o regiones que puedan presentar dificultades para el traductor de habla alemana. Estudiaremos también cómo traducir algunos de los nombres de las instituciones u organizaciones propias de Alemania y veremos las posibilidades que existen para traducir porcentajes y estructuras numéricas comparativas.

Veamos qué problemas presenta el texto a primera vista

1. El título: Ostdeutsche

El título ya presenta dificultades a varios niveles y plantea diferentes preguntas:

- a) *¿Necesito el artículo (los) en español? Como en alemán no es necesario podrías pensar que en español tampoco lo es.
Atención: Sí lo necesitas.*
- b) *¿Cómo traducir “Ostdeutsche”? ¿Alemanes del Este o alemanes orientales?*
- c) *¿Necesito dar alguna explicación adicional ya en el título para que un lector español sepa qué es lo que va a leer?*

Die Antwort im einzelnen:

a) *En cuanto a la primera pregunta, es imprescindible que este gentilicio lleve su artículo correspondiente. ¿Por qué lo necesitas?*

En primer lugar se trata del sujeto de la oración; es además un sustantivo usado de forma genérica (los alemanes, los franceses). En muchos casos en alemán puedes indicar la generalización con el plural y sin uso de artículo.

Ejemplo: Jugendliche fordern mehr Unterstützung
 Los jóvenes exigen más apoyo

No necesitas artículo:

- si, como en alemán, el sustantivo genérico es objeto de la frase:

Zu dem Treffen kamen Ostdeutsche und Polen
A la reunión acudieron alemanes orientales y polacos

- después de algunas preposiciones, como “en”, “con”

Er kam mit Freunden und Bekannten
Vino con amigos y conocidos

Otros aspectos de interés sobre el uso del artículo:

Recuerda que – a diferencia del alemán - necesitas el artículo en español en los siguientes casos:

- delante de señor, señora y de títulos nobiliarios o académicos:
- *el* señor Martínez, *la* doctora Jalón, *los* duques de Lugo
- (Excepción: tratamiento directo o vocativo. Ejemplo: “Señor Martínez, ¿puede pasar al teléfono, por favor?”)
- la hora: “Son *las* doce y cuarto”
- el número de teléfono: “Su número es *el* 923 - 778899”

- tras nosotros, vosotros, si sigue un colectivo, en frases como:
“Vosotros *los* españoles sois muy generosos”
- con verbos como tocar, jugar: “Toco la guitarra con frecuencia”
- con las partes del cuerpo, también si van acompañadas de un adjetivo predicativo: “Me tengo que lavar la cabeza”; “Con la boca llena no se habla”.

b) Para estar seguros de la traducción de “Ostdeutsche” te aconsejo consultes en el *Libro de Estilo de El País*. Si allí buscas la entrada *Alemania* encontrarás bastante información referente a este país, sobre todo histórico-política, así como algunos consejos de estilística.

c) Por último algunas palabras sobre la información adicional que necesita el lector de tu traducción. Ésta dependerá fundamentalmente del encargo de la traducción (sog. Übersetzungsauftrag). De momento no tenemos ningún encargo concreto. Pero imagínate que tu artículo va a publicarse en la sección cultural de un diario español en el que se habla de los hábitos de lectura (Lesegewohnheiten) de los ciudadanos europeos. Si traducimos el título, como probablemente hayas hecho, por *Los alemanes del este leen más*, probablemente el lector español piense que los ciudadanos que más leen en toda Europa son los alemanes del este. Sin embargo sabemos que no es así y que simplemente leen más que los alemanes occidentales. En este caso, por lo tanto, sí podríamos considerar la inclusión adicional de esta información comparando ya en el título a los alemanes del este con los del oeste, ya que de eso se trata.

Si, por el contrario, nuestro encargo de traducción es más concreto y el artículo en cuestión va a publicarse en una sección general dedicada a Alemania, por conmemorarse, por ejemplo, la caída del muro de Berlín, entonces sería innecesario hacer explícita esta información en el título.

2. Veamos ahora algunas construcciones sintácticas así como otras características que presenta el texto:

- a) “sind noch immer interessiert”

Recuerda que este tipo de expresiones pueden traducirse muy bien al español por una perífrasis verbal, que precisamente expresa muy bien la idea de que una acción sigue desarrollándose (todavía). *Los alemanes del este siguen interesándose....*

- b) En cuanto a la estructura comparativa recuerda simplemente el uso correcto de *más que + sustantivo, pronombre personal*, en contraposición a *más de + cifra*. De esta manera diremos: *Los alemanes del este siguen interesándose más por la literatura que los alemanes occidentales.*

- c) “Dies geht aus hervor”. Esta expresión puede presentarte problemas a simple vista. Acostúmbrate a automatizarla y a traducirla así: *Esto se desprende de....*

- d) Los porcentajes también suelen causarnos alguna que otra dificultad. No olvides que van siempre en singular: el 5 por ciento, el 55 por ciento. En cuanto a la concordancia con el objeto, la Real Academia de la Lengua permite dos opciones. Veámoslas en el ejemplo “Während ... 75 Prozent der befragten Ostdeutschen angaben...”, cuya traducción podría ser: *Mientras que el 75 por ciento de los alemanes orientales afirmaron....*o bien: *Mientras que el 75 por ciento de los alemanes ... afirmó.* En la primera versión la concordancia queda establecida con los alemanes, en la segunda propuesta la relación se establece con el porcentaje. Ambas son válidas y correctas.

- e) La última expresión que quizás te ha parecido complicada es la de la última frase: “... griffen 44 Prozent ... ins Portmonnaie.”. Es español tenemos una expresión muy parecida que puedes utilizar aquí: *el 44 por*

ciento se metió la mano al bolsillo para adquirir buena literatura. Otra expresión, muy usada en España y cuyo significado va algo más allá del aquí expuesto en alemán sería: *el 44 por ciento se permitió el lujo de comprar obras literarias.* Sin embargo, la acepción de esta última propuesta es la de “sich gönnen, sich leisten”.

- f) En cuanto a vocabulario, no habrás encontrado mayores dificultades. Intenta ahora tú la traducción de este texto y compárala después con la traducción que te proponemos a continuación:

5.2.2.2 Studentischer Übersetzungsvorschlag

Los alemanes orientales leen más

Los alemanes del este siguen interesándose más por la literatura que los de la zona occidental. Sin embargo, disponen de un poder adquisitivo menor y de menos librerías y editoriales. Estos datos se desprenden del último balance de la Asociación Bursátil de Libreros alemanes. Mientras que el 75 por ciento de los alemanes orientales afirmaron interesarse por la literatura, sólo lo hicieron el 73 por ciento en la parte occidental.

Pero a pesar de ello los alemanes orientales compraron menos obras literarias. Sólo un 41 por ciento adquirió por lo menos 3 libros al año. En los antiguos estados federados el 44 por ciento se metió la mano al bolsillo para comprar libros.

Die hier vorgelegte und im Unterrichtsplenum überarbeitete studentische Übersetzung zeigt exemplarisch, wie die unter 5.2.2.1 erörterten Übersetzungsschwierigkeiten bewältigt worden sind.

So wurde das Problem des nicht erforderlichen Artikels vor „Ostdeutschen“ in der Überschrift erkannt und richtig mit bestimmtem Artikel ins Spanische übertragen.

Die Übersetzung von „Ostdeutsche“, später im Text auch „Westdeutsche“, wurde vermutlich mit Hilfe des Paralleltexts mit „alemanes orientales“ korrekt übertragen. Es wurden – dem Beispiel des Paralleltexts folgend – auch unterschiedliche Übersetzungsvorschläge für die „Westdeutschen“ gegeben, die nicht unbedingt dem Paralleltext entnommen sind: „zona occidental“, später im Text „parte occidental“, wohingegen im Paralleltext von „territorio occidental“ die Rede ist.

Beispielhaft an dieser Übersetzung ist die Verwendung der Verbalperiphrase

„siguen interesándose“, eine Konstruktion, die von deutschen Lernern erfahrungsgemäß zu selten in den spanischen Übersetzungen verwendet wird und daher hervorgehoben werden muss.

Auch auf lexikalischer Ebene ist gut recherchiert worden. Dies zeigt die Wahl der Entsprechungen für die meisten Termini: „Kaufkraft“ (poder adquisitivo), „hervorgehen aus“ (desprenderse de), „Literatur“ (obras literarias), etc.

Auf grammatikalischer Ebene wurden sämtliche Schwierigkeiten zufriedenstellend gelöst: Prozentangaben mit Artikel im Singular, komparative Strukturen richtig übersetzt, korrekte Zeitwahl der Verben (Präsens indikativ und indefinido). Auch auf idiomatischer Ebene sind die Schwierigkeiten glücklich gelöst worden. Eines der Hauptprobleme dieser Übersetzung war es, eine stilistisch und idiomatisch korrekte Entsprechung für „ins Portemonnaie greifen“ zu finden. Die Studentin entschied sich für den umgangssprachlichen Ausdruck „meterse la mano al bolsillo“, welches durchaus dem ausgangssprachlichen Ausdruck entspricht. Erfahrungsgemäß kommt es jedoch häufiger vor, dass gerade die Übersetzung idiomatischer Ausdrücke Probleme bereitet und hier die Unsicherheit der Lerner am größten ist. Daher entscheiden sich die meisten Studierenden für neutrale Ausdrücke, wenn sie für die konkret gefragten keine adäquate Entsprechung kennen. In diesem Fall wird zuerst der Ausdruck im Deutschen verallgemeinert (ins Portemonnaie greifen = Geld ausgeben) und über diesen Umweg ins Spanische übersetzt: „gastar dinero en algo“.

Auf der Ebene der Übersetzung von Institutionen begegnet uns in diesem Ausgangstext der „Börsenverein des Deutschen Buchhandels“. Gegen eine wörtliche Übersetzung, die sämtliche für die Zielgruppe des Übersetzungsauftrags wichtigen Informationen enthält, ist nichts einzuwenden, so dass die hier vorgeschlagene Übersetzung durchaus als korrekt zu werten ist. Hier bereitet in der Regel die Übersetzung des deutschen „Vereins“ oft Probleme, so dass zunächst auf die Unterschiede zwischen „asociación“ (Verein) und „federación“ (Verband) eingegangen werden sollte. Auch die Stellung des Adjektivs „alemán“ und die sich daraus ergebenden Unterschiede

müssen erörtert werden (optional: „Asociación Bursátil alemana“ oder „Asociación Bursátil de Libreros alemanes“).

5.2.3 Zweite Unterrichtseinheit II

Auch diese Unterrichtseinheit ist für das Grundstudium vorgesehen. Die Studierenden haben bereits einführende Texte wie oben angeführt übersetzt, sie haben sich mehrfach mit interlingualen Unterschieden auf den verschiedenen Ebenen beschäftigt und können sich an einen Text mit mittlerem Schwierigkeitsgrad heranwagen. Wir nehmen uns im Folgenden ein allgemeinsprachliches und zeitloses Thema vor: das Übergewicht. Die Ausarbeitung dieser Nachricht ist nicht auf ein bestimmtes Land gemünzt, sondern erörtert ganz allgemein das Problem einer fettreichen Ernährung auf der Welt und deren Folgen für die Bevölkerung.

Der Ausgangstext¹

GEWICHTIGE FOLGEN NEUER EßGEWOHNHEITEN

Die Dicken sind weltweit auf dem Vormarsch. Auch Länder, in denen Übergewichtigkeit bislang kein Problem war, zählen immer mehr Fettleibige, vor allem unter Kindern und Jugendlichen. Der Grund: „Immer mehr Völker sind einer westlichen Ernährungsweise ausgesetzt.

Menschen, die so viel Fett in der Nahrung nicht gewohnt sind, haben plötzlich einen höheren Cholesterinspiegel als Nordamerikaner“, erklärt der New Yorker Ernährungswissenschaftler Richard Deckelbaum von der Columbia University.

So hat sich im traditionellen Reis- und Fischland Japan seit den 60er Jahren der durchschnittliche Fettanteil in der Nahrung verdreifacht. Japanische Teenager haben im Durchschnitt höhere Cholesterin-Spiegel als gleichaltrige Amerikaner. Auch in Korea hat sich der Fettanteil in Nahrung in den letzten 20 Jahren verdreifacht; und in Ägypten ist bereits jedes zweite Mädchen im Teenager-Alter übergewichtig. Auch in Spanien nimmt der Anteil der Dicken dramatisch zu. Die tägliche Durchschnittsnahrung eines Spaniers besteht heute zu 45 Prozent aus Fett. Schuld seien, so Deckelbaum, die Supermärkte mit ihrem riesigen Angebot an fettreicher Fertignahrung.

Überall auf der Welt verdrängen Hamburger und Pommes Frites die traditionelle Küche. Und in immer mehr Ländern ersetzen fetthaltige Milch und gezuckerte Cornflakes ein ausgewogenes Frühstück. „Die Veränderungen, die sich heute zuerst bei Kindern bemerkbar machen, werden sich auf Dauer in der Bevölkerung fortpflanzen“, warnt auch der Ernährungswissenschaftler Gerald Berenson; aus übergewichtigen Kindern werden dann dicke Erwachsene.“

Quelle: Die Welt vom 07.07.1996

Paralleltexte

Zu diesem Thema ist es recht einfach, Material und Paralleltexte zu finden. Wir schlagen als Vergleichsgrundlage für die Übersetzung zwei thematisch zusammenhängende Texte vor. Der folgende hat einen unmittelbaren Bezug zur spanischen Gesellschaft. Er geht gezielt auf die Auswirkungen des Übergewichts bei Kindern ein sowie auf die falschen Ernährungsgewohnheiten vieler Kinder und Jugendlicher in Spanien.

Un estilo de vida problemático

ESPAÑA ES EL PAÍS DE LA UE CON MÁS NIÑOS OBESOS

Los médicos piden que las familias recuperen el control de la alimentación

Para frenar la obesidad infantil hay que intervenir en los momentos críticos

La tendencia a que los niños elijan y compren lo que comen cuando no están en la escuela, y su creciente opción por alimentos muy grasos aunque poco nutritivos, son dos de los factores que han convertido a España en el país europeo con un mayor índice de obesidad infantil.

Un 14% de los españoles menores de 18 años sufre esta enfermedad incurable, una cifra que en los últimos cinco años ha crecido de forma “muy grave”, alertó ayer el doctor Juan Soler Ramón, presidente de la Sociedad Española de Endocrinología. “Un 80% de esos niños serán obesos de adultos, con un riesgo muy alto de padecer diabetes y patologías cardiovasculares”, añadió.

La ausencia de facilidades para que las madres que trabajan compatibilicen su horario con la preparación de menús, el exceso de horas que los niños pasan frente al televisor y sin moverse, y la composición poco saludable de la comida de producción industrial, son otras causas de esta situación, añadió Soler. “Estamos frente a un estilo de vida que se ha convertido en un problema de salud de solución compleja – afirmó el médico -. Los niños han perdido su patrón alimenticio: muchos pasan semanas o meses sin probar el pescado, las legumbres, la fruta y la verdura. La mayoría toma menos de un 15% de sus calorías diarias en el desayuno, algo que favorece el fracaso escolar”.

Comen demasiada carne, embutido, huevos, quesos, leche, pasteles y chucherías, aseguró el especialista. “Nada de esto es desconocido. La mayoría de familias sabe lo que es una dieta sana, pero la información ya no es suficiente – añadió el doctor Wilfredo Ricart-. La organización de la vida familiar impide que haya cambios, y la situación no mejorará si la Administración no adopta medidas y la sociedad las exige”. La acción debe ser múltiple, coincidieron. “La Administración debe intervenir en la industria que produce alimentos no convenientes, por ejemplo hamburgueserías, y obligar a que informen en las etiquetas de su contenido de grasa, sal y calorías – afirmó el doctor Soler-. Antes, se deberán fijar los límites autorizados. Llegará el día en que el envase de muchos platos precocinados alertará de que pueden ser un riesgo para la salud”. Poner freno a la obesidad infantil exigirá intervenir en los momentos críticos en que suele desencadenarse, afirmó la doctora Montserrat Barbany.

Quelle: El Adelanto de Salamanca, 22. November 2002. Text unverändert

Der zweite Artikel ist der spanischen Tageszeitung El País entnommen. Auch er bietet zahlreiche vergleichbare Strukturen, die bei der Anfertigung der Übersetzung nützlich sind. Zugleich stellt er interessante Hintergrundinformationen zu diesem Thema zur Verfügung und erweitert somit den Kenntnisstand der Studierenden auf diesem Gebiet:

Quelle: *El País* – Text unverändert

Erscheinungsdatum: 18. Januar 1998

Españoles con sobrepeso

Los gordos deberían ser los triunfadores de la sociedad de consumo. Sus cuerpos expresan sin eufemismos la abundancia. La tiranía de la moda, sin embargo, los convierte a menudo en apestados. Y, sin embargo, los españoles obesos no son una minoría: alrededor del 30% tiene exceso de peso y la mitad de esa cifra entra en la llamada obesidad mórbida. Se determina a partir del índice de masa corporal que se obtiene dividiendo los kilos de peso por la altura al cuadrado. Si se obtiene una cifra superior a 25, hay sobrepeso, y si ésta sobrepasa los 30, hay obesidad. (...)

“El exceso de kilos es el resultado de una mala cultura alimenticia y, en ocasiones, pura gula. Frente a ello, sólo cabe cambiar los hábitos de nutrición y hacer ejercicio.” Hipertensión, diabetes, apnea del sueño, aumento del colesterol, todos estos males inciden en el obeso. Pese a todo, “el mundo occidental camina hacia el sobrepeso: el sedentarismo, el derroche, la comida basura, todo conduce a esa dirección”, añade Charro.

Al estilo de los *weight watchers* (vigilantes del peso) norteamericanos, en España funcionan grupos de apoyo para controlar el apetito desmesurado, como la Asociación de Comedores Compulsivos. “El 30% de los obesos que lo son por comer de forma compulsiva – es decir por darse atracones –, sí que sufre trastornos psicosomáticos y precisa tratamiento”, afirma el psiquiatra Antonio Vela. “La mitad de ellos, además, sufre depresiones”. Entre los otros gordos, “sólo un 5% requiere ayuda”. (...)

El endocrinólogo Pérez Ribelles remite a Freud al explicar por qué la gente busca compensaciones en la comida. La falta de fibras, la pérdida de cultura culinaria y el abuso de los azúcares directos incrementan las curvas nacionales. Hay comunidades en las que el índice de obesidad aumenta como Galicia (el sedentarismo no es ajeno) y Andalucía (el tapeo). En cambio, en Madrid y Extremadura se mantienen los tipos más esbeltos. ¿La dieta mediterránea es la panacea? Sí, siempre que se base en el pescado y el consumo de aceites vegetales. Herodoto ya recogió el menú ideal: un puñado de aceitunas y una sardina. En esa frugalidad reside la delgadez.

5.2.3.1 Makro- und mikrolinguistische Analyse

Durch eine erste Lektüre des Ausgangstextes werden die auffälligsten Schwierigkeiten festgehalten. Sie betreffen unterschiedliche Ebenen.

1. Auf makrolinguistischer Ebene können die Hauptmerkmale des Textes festgehalten werden:

Struktur des Inhalts, Gestaltung der Makrostruktur (Überschrift z. B.).

Die wichtigsten Vertextungskonventionen können, falls im Kurs noch nicht durchgeführt, besprochen werden. Von diesen Vertextungskonventionen hängen weitere makrolinguistische Strukturen ab, die in den Übersetzungsprozess miteinfließen müssen: Aufbau und Merkmale der Überschrift, Bestandteile des Textes (wie Anfangs- und Schlussteil), verwendete Konstruktionen usw.

2. Auf mikrolinguistischer Ebene werden Auffälligkeiten festgehalten, die die lexikalischen Probleme betreffen: Sprachregister, Wortfamilie (hier: Übergewicht), besondere Phraseologismen, verwandte Ausdrücke, Fremdwörter, usw. Ferner wird auch die Syntax auf besondere Merkmale untersucht: z. B. Verwirklichung der direkten und indirekten Rede.

Eine erste Lektüre und Analyse des für diese Unterrichtseinheit vorgeschlagenen AS-Textes auf makro- und mikrolinguistischer Ebene lässt recht schnell und übersichtlich die wichtigsten Probleme erkennen, die sich konkret dem Übersetzer stellen²²³. Eine makrolinguistische Analyse könnte folgendermaßen gestaltet werden:

²²³ Hier in Anlehnung an ELENA (2001, 38ff). Elenas Vorgehensweise empfiehlt sich aufgrund der für die Studierenden durchsichtigen und nachvollziehbaren Strukturen, die sich um weitere Aspekte ausbauen lassen.

Ausgangstext Makrolinguistische Analyse	Übersetzungsvorgang Makrolinguistische Analyse
<p>Überschrift:</p> <p>Im Deutschen kein Verb vorhanden; implizit vorhandenes Wortspiel <i>gewichtig – Gewicht</i>; Informationsarmut in der deutschen Überschrift: Sind dadurch Kompensationsstrategien im Spanischen notwendig?</p>	<p>Überschrift</p> <p>Diese Textsorte bevorzugt im Spanischen beim Textbaustein „Überschrift“ ganze Sätze; Ausnahmen durchaus zulässig; Zum Wortspiel: <i>peso – pesado – de peso</i>. Wörterbucharbeit notwendig, auch Diskussion im Unterricht; Durch ausführliche Textanalyse erkennt man, dass keine Kompensationsstrategien notwendig sind. Thema des AS-Textes allgemein verfasst, allgemeines Kulturgut der westlichen Welt (Übergewicht)</p>
<p>Erscheinungsdatum:</p> <p>7. Juli 1996</p>	<p>Im Zusammenhang mit dem Übersetzungsauftrag besprechen und dementsprechend Textstellen vorschlagen und untersuchen, die einer Veränderung bedürfen</p>
<p>Kern:</p> <p>„Die Dicken sind weltweit auf dem Vormarsch. Auch Länder, in denen Übergewichtigkeit kein Problem war, zählen immer mehr Fettleibige, vor allem unter Kindern und Jugendlichen“.</p>	<p>An dieser Stelle bleibt es dem Dozenten überlassen, ob er eine Reverbalisierung des Hauptthemas in spanischer Sprache anregt.</p>
<p>Quellen:</p> <p>erklärt der New Yorker Wissenschaftler; so Deckelbaum;</p>	<p>Fuentes:</p> <p>Erklärung der Unterschiede zwischen <i>aclarar, explicar, decir, declarar</i>. Vertextungskonventionen werden</p>

warnt der Ernährungswissenschaftler;	verglichen: <i>según</i> , Möglichkeiten zur Stellung innerhalb der Syntax
Daten: Immer mehr Völker sind einer westlichen Ernährungsweise ausgesetzt. Auch in Japan hat sich der Fettanteil der Nahrung verdreifacht. Ebenso in Korea und Japan. Schon Teenager sind oft übergewichtig. Und in Spanien nimmt der Anteil der Dicken dramatisch zu. Schuld ist die Fertignahrung, das Fast-Food, gezuckerte Cornflakes, usw.	Untersuchung der benutzten Konnektoren und Verknüpfungselemente unter dem Gesichtspunkt des Gesamttextes: so, auch, und Zeitenfolge, benutzte Modi; Indirekte Rede Nominalkonstruktionen: <i>Der Grund</i>
Schlussstil: „Die Veränderungen, die sich zuerst bei Kindern bemerkbar machen, werden sich auf Dauer in der Bevölkerung fortpflanzen aus übergewichtigen Kindern werden dann dicke Erwachsene“.	Cierre: Benutzung der Anführungszeichen; Untersuchung und Vergleich der Vertextungskonventionen für den Schlussstil einer Nachricht im Spanischen.

5.2.3.2 Paralleltextanalyse: Leitfaden zur Kontrastierung mit A-Text

Da unsere anvisierte Zielgruppe in der Mehrzahl aus deutschen Muttersprachlern besteht, ist nur eine Kurzanalyse des AS-Textes notwendig. Verständnisschwierigkeiten sind nicht zu erwarten. Wichtiger erscheint es uns, in der Unterrichtseinheit eine eingehende Paralleltextanalyse durchzuführen, da - wie schon mehrfach angedeutet - der Paralleltext eine wichtige Lösungsquelle für mögliche Übersetzungsprobleme darstellen kann. In den

Hinübersetzungsübungen ist zudem oft festzustellen, dass der Lerner den kommunikativen Zweck der Übersetzung aus den Augen verliert, da er zu stark auf lexikosemantische Probleme fixiert ist. Diesem Problem kann u.a. mit Hilfe von Paralleltexten entgegen gewirkt werden. Elena (2001, 53) schlägt folgendes Analyseverfahren des Paralleltextes vor, das u.E. nach Bedarf ergänzt und abgeändert werden kann:

Texto (paralelo) Tema: Subtemas: Progresión temática:
Léxico: General Terminológico:
Morfosintaxis Clases de oraciones: Verbo (tiempo, modo, voz, persona): Estilo directo/indirecto
Convenciones: Nombres propios, tipografía, otras.

Im Anschluss an die Paralleltextanalyse ist es dann einfacher, die im Ausgangstext vorkommenden Übersetzungsprobleme mikrotextueller Art anzugehen und Lösungen vorzuschlagen. Eine solche strukturell-semantisch orientierte Textanalyse auf der Mikroebene kann vom Dozenten durch bestimmte vorgegebene Fragestellungen geleitet und durchgeführt werden. In der Regel erfordert diese Arbeitsweise, dass eine ausreichende Anzahl geeigneter Paralleltexte zur Verfügung gestellt wird.

In diesem Zusammenhang unterstreicht Siepmann²²⁴ in Anlehnung an Königs (1993, 229-248) die Bedeutung der „Wortweltmodelle“, die beim Übersetzen eine wichtige Rolle spielen, und die Rolle der *Scenes*, *Frames*, *Szenarios*,

²²⁴ Vgl. SIEPMANN, D. (1996, 55)

Schemata und Skripte, die in der Textanalyse eingesetzt werden. Die Repräsentation des „Welt- und Textstrukturenwissens könnte jeweils in der Ausgangs- und Zielsprache bewusst aktiviert werden“, was beim Übersetzungsprozess zu einer Lenkung der Aufmerksamkeit von der Einzelwortebene auf die kontextuelle Einbettung des Gesamttextes führen würde.

Eine Analyse des Paralleltextes, die der Lektüre des Ausgangstextes nachgeschaltet sein muss, kann auf der lexikalischen/terminologischen Ebene zu folgendem Ergebnis führen. Eine erste vom Dozenten / Kursleiter vorgegebene Fragestellung kann lauten:

Partiendo del texto alemán que acabas de leer y del vocabulario que éste utiliza, establece una lista con el vocabulario español que podría serte de utilidad una vez que hayas leído detenidamente el texto / los textos paralelos. A continuación intenta establecer las equivalencias que te parezcan correctas con el texto alemán.

estilo de vida

niños obesos, obesidad infantil, índice de obesidad

alimentos muy grasos, poco nutritivos, contenido de grasa

Endocrinología

patologías cardiovasculares

preparación de menús, platos precocinados, comida de producción

industrial

patrón alimenticio, dieta sana

desencadenarse una enfermedad

Nach dem Vergleich mit den Paralleltexten wird eine tabellarische Karte angelegt. Sie hat zu folgendem Ergebnis auf der lexikalischen Ebene geführt:

Paralleltexte	Originaltext:
---------------	---------------

	festgestellte Übereinstimmungen
estilo de vida	Way of life
niños obesos,	dicke Kinder, übergewichtige Kinder
obesidad infantil,	Übergewichtigkeit bei Kindern
índice de obesidad	
alimentos muy grasos, poco nutritivos, contenido de grasa	fetteiche Nahrung Fettanteil
Endocrinología	Ernährungswissenschaftler ?
patologías cardiovasculares	
preparación de menús, platos precocinados, comida de producción industrial	Fertiggerichte industrielle Fertignahrung
patrón alimenticio, dieta sana	Eßgewohnheiten
desencadenarse una enfermedad	

Eine zweite Fragestellung betrifft tiefergehende idiomatische Redewendungen und mögliche Realisierungsmöglichkeiten im Spanischen:

Subraya en el texto de partida los giros fraseológicos que encuentres. Busca – si las hubiera – equivalencias en los textos paralelos.

Phraseologismen:	Phraseologismen
<p>„auf dem Vormarsch sein“,</p> <p>„sich in der Bevölkerung fortpflanzen“</p>	<p>In den Paralleltexten nach inhaltlichen Äquivalenzen suchen.</p> <p>Achtung:</p> <p><i>Estar en marcha, ponerse en marcha:</i></p> <p>Sensibilisierung gegenüber falschen Freunden; Sensibilisierung gegenüber wörtlicher Übersetzung: <i>se reproducirá en la población</i></p>

Wir widmen uns in einem dritten Schritt weiteren mikrotextuellen Besonderheiten des Textes. Es fällt uns auf, dass einige gängige Anglizismen im Text vorkommen. Deren Behandlung gilt unsere nächste Frage.

Observarás en el texto de partida algunos anglicismos muy comunes en lengua alemana. Elabora una tabla con ellos y busca equivalencias o posibles soluciones para la traducción al español. Te proponemos el mismo procedimiento para los extranjerismos (Fremdwörter) si los hubiere.

Verben / Zeiten und Modi im Text	Verbos / Tiempos verbales / Modo
	Es lassen sich keine besonderen Schwierigkeiten beobachten, das benutzte Register ist einfach, die Zeiten fast durchweg im Indikativ Präsens (Ausnahme: die indirekte Rede)
ausgesetzt sein	estar expuesto
bestehen aus	componerse de /consistir en (Unterschied erklären)
ersetzen	sustituir, reemplazar
gewohnt sein	estar acostumbrado (auf Verbalperiphrasen eingehen)
verdrängen	desplazar, (im Kontext erklären)
verdreifachen	triplicar
zählen	contar;abstracción: tener, haber...

Die indirekte Rede bereitet deutschsprachigen Studenten erfahrungsgemäß große Schwierigkeiten. Daher gilt es, hier ganz besonders auf die Paralleltexte gezielt einzugehen und solche heranzuziehen (nötigenfalls soll die Suche nach weiteren angeregt werden), die eine explizite Behandlung der indirekten/direkten Rede beinhalten, um deren Realisierung mit der deutscher Texte zu vergleichen.

Enuncia algunos pasajes de los textos paralelos en los que se vea reflejada la realización del estilo indirecto o directo. Establece relaciones posibles con el texto de partida:

Paralleltexte: Realisierung der indirekten / direkten Rede	Vorschläge zu Entsprechungen im deutschen Text (in Klammer Vorschläge einer freien Übersetzung, die der Wortschatzerweiterung dient)
„... una cifra que en los últimos años ha crecido de forma muy grave”, alertó ayer el doctor Juan Soler...warnt auch der Ernährungswissenschaftler....
“... y patologías cardiovasculares”, añadió.	(fügte .. hinzu)
“Estamos frente a un estilo de vida...”, afirmó el médico...	... erklärt der New Yorker....
“Comen demasiada carne” aseguró el especialista.	(versicherte)
La acción debe ser múltiple, coincidieron.	(stimmten überein) Schuld seien, so Deckelbaum,..... (kein äquivalentes Beispiel im Paralleltext)

Die Anfertigung einer solchen oder ähnlich strukturierten Tabelle kann für die Studierenden äußerst hilfreich sein, da zum einen durch die im Paralleltext unterschiedlichen terminologischen Realisierungsmöglichkeiten der indirekten Rede indirekt eine Erweiterung der Sprachkompetenz auf Wortschatzebene vollzogen wird und zum anderen grammatische Strukturen verglichen werden können, hier besonders der indirekten Rede: Die Verwendung des Konjunktiv I im Deutschen verleitet erfahrungsgemäß viele Studierenden dazu, auch im

Spanischen entsprechende konjunktivische Strukturen zu verwenden. Die Arbeit mit Paralleltexten wirkt sich in diesem Sinne vorbeugend aus. Die Arbeit und das gezielte Nachschlagen bestimmter grammatikalischer Strukturen in einer vergleichenden Grammatik Deutsch-Spanisch führt schließlich zu einer Optimierung dieses Lernvorgangs.

Eine weitere Schwierigkeit ist in der Umsetzung der Konnektoren und Satzverknüpfungselemente verankert. Auch dies bereitet in der Regel Probleme, die z.T. mit Hilfe des Paralleltextes minimiert und teilweise trainiert werden können. So könnte eine weitere Aufgabe lauten:

Marca tanto en los textos paralelos como en el texto alemán de partida todos los conectores y enlaces sintácticos e intenta establecer equivalencias.

Konnektoren – im AS-Text	Entsprechungen in den Paralleltexten
Auch (mehrmals vorhanden) So (ebenfalls mehrfalls im Text)	Además („españoles con sobrepeso“)
Und (häufig als verbindendes Element vorhanden)	<p>„Y“ verbindet mehrere Hauptsätze miteinander, steht in den Paralleltexten nie am Satzanfang</p> <p>Weitere Konnektoren: Pero, sin embargo, Studentische Beobachtung: Der Text aus „El País“ ist reicher an Konnektoren als der Text aus „El Adelanto“. Insgesamt wird eine „Konnektorenarmut“ der Paralleltexte festgestellt, was u.U. mit einer größeren Anzahl an Passagen mit indirekter Rede kompensiert wird.</p>

5.2.3.3 Studentische Übersetzungsvorschläge

Wir haben im Folgenden einen Übersetzungstext ausgesucht, der durch den Vergleich mit Originaltexten entstanden ist. Die erste Arbeit ist eine Teamarbeit zweier Studentinnen:

Consecuencias graves a causa de nuevos hábitos alimentarios

La cifra de los gordos aumenta a escala mundial. Incluso en los países en los cuales el sobrepeso no jugaba un papel hasta ahora se registran cada vez más obesos, sobre todo entre los niños y adolescentes. Según el endocrinólogo neoyorquino Richard Deckelbaum de la universidad de Columbia, cada vez más naciones adoptan las costumbres alimenticias occidentales. Añadió que las personas que no están acostumbradas a tanta grasa en la comida tienen de repente un nivel de colesterol más alto que los norteamericanos.

Por ejemplo en Japón, donde se come tradicionalmente arroz y pescado se ha triplicado la media parte de grasa en el alimento desde los años sesenta. Por término medio, los jóvenes japoneses tienen un nivel de colesterol más alto que los americanos de la misma edad. En Corea también se ha triplicado la parte de grasa en el alimento durante los últimos veinte años y en Egipto una de cada dos de las niñas adolescentes tiene exceso de peso. En España también la parte de los gordos sigue creciendo drásticamente. Hoy en día el promedio de alimento diario de un español consiste del 45% de grasa. Según Deckelmann los culpables son los supermercados que ofrecen un gran número de platos precocinados.

En todo el mundo las hamburguesas y las patatas fritas sustituyen la comida tradicional. En cada vez más países se consumen leche grasa y cereales azucarados en lugar de un desayuno sano. “Los cambios que se hacen notar en primer lugar entre los niños se propagarán duraderamente en la población y los niños obesos se convertirán en adultos gordos”, alerta asimismo el endocrinólogo Gerald Berenson.

Die folgende Variante stammt aus vorhergehenden Semester, in dem ebenfalls derselbe Ausgangstext behandelt und übersetzt wurde, jedoch ohne dass die

beiden spanischen Paralleltexte herangezogen wurden. Es handelt sich diesmal um eine Einzelarbeit.

Nuevas formas de alimentación causan pesadas consecuencias

Los gordos están en marcha en todo el mundo. También en los países en los que hasta ahora no se tuvieron problemas con la corpulencia cuentan cada vez más personas corpulentas sobre todo entre los niños y jóvenes. La causa es que más y más pueblos son expuestos a un régimen alimenticio del oeste. Las personas que no están acostumbradas a tanta grasa en la alimentación, de repente tienen niveles de colesterol más altos que los norteamericanos, declara el experto en nutrición de la universidad de Columbia, R. D. de Nueva York.

Así, el contenido de grasa en la alimentación del país tradicional del arroz y el pescado – Japón – se triplicó por término medio desde las sesentas. Jóvenes japoneses tienen por término medio un nivel de colesterol más alto que norteamericanos de la misma edad. También en Corea el contenido de grasa en la alimentación se triplicó en los últimos 20 años y en Egipto todavía el 50% de las niñas en edad teenager es corpulento. También en España el número de gordos aumenta drásticamente. Hoy la alimentación diaria de un español contiene por término medio 45% de grasa. Según Deckelbaum, los culpables son los supermercados que ofrecen una alimentación rica en grasa.

En todo el mundo las hamburguesas y patatas fritas echan a un lado la cocina tradicional. Cada vez en más países la leche grasa y los cereales azucarados sustituyen a un desayuno equilibrado. También el experto en alimentación G. B. advierte que los cambios, que hoy se reflejan en primer lugar en los niños, con el tiempo se difundirán en la población. Los niños hoy corpulentos serán adultos gordos.

5.2.3.4 Analyse und Gegenüberstellung der Übersetzungsvorschläge

Wir können in beiden Übersetzungen recht schnell feststellen, dass sie nicht fehlerfrei sind. Auf die Schwierigkeiten – aber auch auf die Notwendigkeit der Hinübersetzung – ist bereits an anderer Stelle eingegangen worden. Es kann trotzdem nicht oft genug betont werden, dass sie nicht aus dem Curriculum, selbst in dieser frühen Phase des Lernprozesses, in dem die fremdsprachliche Kompetenz noch nicht abgeschlossen ist, wegzudenken ist. Wir weisen daher erneut auf die von Presas (1998) und Viaggio (1998) postulierte vorübersetzerische Kompetenz²²⁵ hin, die wir in den ersten Semestern der Übersetzerausbildung vermitteln sollen. Dabei ist es uns besonders wichtig, auch solche Aspekte indirekt zu berücksichtigen, die zur Motivation beitragen und zum Aufbau eines positiven Lernklimas beitragen. Es liegt uns daher in diesem Stadium fern, eine Fehleranalyse im Unterricht zu betreiben d. h. detailliert die entstandenen Fehler aufzuzählen, ihre Ursache zu analysieren, eine Diagnose durchzuführen und mögliche Rezepte zu liefern, da erfahrungsgemäß besonders eine exhaustiv betriebene Fehleranalyse der von den Studierenden übersetzten Texte in die Fremdsprache aufgrund der zu erwarteten grammatikalischen Fehler entmutigend wirkt.

Unser Rezept, wenn wir es so nennen wollen, ist vorbeugender Art: die Paralleltexte sind die Quelle, aus der der angehende Übersetzer – immer unter der Voraussetzung, dass die Texte geeignet sind – schöpfen kann und durch ständiges Vergleichen fast unbewusst die von uns beabsichtigten und unverzichtbaren vorübersetzerischen Kompetenzen in der Fremdsprache erwirbt. Wir wollen hier sehen, inwieweit Vorschläge zu Terminologie, Satzbau, Phraseologie und auch zu Textkonventionen im weitesten Sinne berücksichtigt worden sind und ob sich diese vergleichende Arbeit positiv auf den Übersetzungsprozess ausgewirkt hat. Die vorliegenden Übersetzungen haben sicherlich nur eine begrenzte Aussagekraft. Die Unterrichtspraxis hat uns jedoch gezeigt, wie wertvoll und hilfreich die vergleichende Arbeit mit Paralleltexten und Texten unterschiedlicher Textsorten in der Fremdsprache sein kann, wenn der Übersetzerstudent noch dabei ist, grundlegende

Fertigkeiten zu erwerben und die klassische Wörterbucharbeit sich als unbefriedigend erweist. Darüber hinaus werden ihm durch diese vergleichende Vorgehensweise wichtige Werkzeuge zur Dokumentations- und Recherchierarbeit vermittelt, da er das vom Dozenten zusammengestellte Material stets erweitern und überprüfen kann und er sich dadurch mit Informationsquellen sowohl der Ausgangs- als auch der Zielsprache auseinandersetzen kann. In der entsprechenden Unterrichtsprogression ist es dann dem jeweiligen Dozenten überlassen, ob er diese mühsame Dokumentationsarbeit allmählich den Studierenden überträgt, die dadurch autonomer und in diesem nicht zu unterschätzenden Teil des Prozesses letzten Endes sicherer werden.

Aber zurück zu unseren beiden Übersetzungen: Wir nennen sie im Folgenden nach der Reihenfolge ihrer Präsentation jeweils Ü 1 und Ü 2. Welche Feststellungen können wir machen? Hierfür können wir die makro- und mikrotextuellen Schwierigkeiten, die wir anfangs aufgestellt hatten, heranziehen und die unterschiedliche Lösungen, die in beiden Übersetzungen ausgeführt wurden, miteinander vergleichen.

Auf der terminologischen Ebene:

Im Vergleich zu Ü 1 stellen wir fest, dass in Ü 2 das Adjektiv *dick* an mehreren Stellen mit *corpulento* übersetzt wurde. Diese Variante taucht in Ü1 an keiner einzigen Stelle auf. Eine Erklärung hierfür liegt vermutlich im Nachschlagen des Wortes im zweisprachigen Wörterbuch und in der unreflektierten Übernahme just des für diesen Text falschen Terminus. Es entzieht sich unserer Kenntnis, welches zweisprachige Wörterbuch benutzt wurde, jedoch ist davon auszugehen, dass in dem hier verwendeten kein Kontext angegeben wird und anschließend keine Überprüfung²²⁶ des Wortes *corpulento* im einsprachigen

²²⁵ Vgl. die Ausführungen PRESAS (1998, 131-134) auch VIAGGIO (1998, 101-113)

²²⁶ Fehler dieser Art lassen sich im übrigen ebenfalls didaktisch nutzen und umsetzen, indem Studierende aufgefordert werden, durch die Erstellung bestimmter Wortfamilien in beiden Sprachen und der Gegenüberstellung sowie der Definition derselben kontrastive Wortschatzarbeit zu leisten. In diesem Kontext: Gordo – corpulento – obeso – fofo.. etc. – Dicke – Vollschanke – Übergewichtige etc.

Wörterbuch erfolgte.

Etwas anderes geschieht mit dem Wort *sobrepeso*: Verfasserin der Ü 2-Version bleibt bei der Wortfamilie der ‚corpulencia‘ stecken und umgeht das Problem paraphrasierend: *problemas con la corpulencia* (erst am Ende der Übersetzung verwendet sie den Begriff *niños obesos*), wohingegen Ü1 beide Begriffe verwendet: *sobrepeso* und *exceso de peso*. Wir wollen nicht ausführlicher auf den umstrittenen Begriff *sobrepeso* eingehen, der im Spanischen durch den Einfluss des Englischen entstanden ist und der vermutlich auch zu der Entscheidung in Ü 1 geführt hat. In beiden Paralleltexten finden wir nämlich weitaus häufiger die Verwendung *exceso de peso* und *obesidad*. An einer Stelle ist von *sobrepeso* die Rede (Paralleltext 2): „*El mundo occidental camina hacia el sobrepeso*“.

Was den Ausdruck *westlicher Ernährungsweise* betrifft, so entscheidet sich die Studentin der Ü 2 für die Lösung *régimen alimenticio del oeste*, während sich die Verfasserinnen der Ü1 sich für *costumbres alimenticias occidentales* entschließen. Ein Blick auf den Paralleltext 2 gibt hierzu einige Vorschläge, die u.U. zu dieser Entscheidung geführt haben: *el mundo **occidental** camina hacia el sobrepeso, la pérdida de cultura culinaria*. Und im ersten Paralleltext lesen wir: *un estilo de vida problemático, patrón alimenticio*. Diese lexikalischen Unterschiede zwischen den einzelnen Vorschlägen können ebenfalls im Unterricht erörtert werden. Wir stellen fest, dass die Studentinnen, die den Ü 1 vorgelegt haben, keine der in den Paralleltexten vorkommende Wendung übernommen haben, sondern einen eigenen Vorschlag erstellen. Auch an dieser Stelle können wir davon ausgehen, dass die Ü 2-Studentin versucht hat, durch Wörterbucharbeit eine akzeptable Lösung zu erlangen, was jedoch besonders bei der Übertragung des Terminus *Westens* misslungen ist. *El régimen del oeste* provoziert beim Lesen eine Assoziation mit der Welt des Westens, der Cowboys usw. In diesem uns betreffenden Kontext sprechen wir jedoch von „cultura alimenticia occidental“, „estilo de vida occidental“, „hábitos alimenticios occidentales“ etc. Das Ü 1-Team hat hierzu eigene Vorschläge unterbreitet, jedoch dieses Adjektiv – durch den Vergleich mit dem Paralleltext – übernommen.

Zum Begriff Ernährungswissenschaft / Ernährungswissenschaftler: Beide Paralleltexte können allzu leicht zu einer unreflektierten Übernahme des Begriffs „Endocrinólogo“ verleiten, wie wir auch anhand der Übersetzung 1 sehen können. In Ü 2 wurde eine selbständige gelungene Zusammensetzung erreicht: *experto en nutrición*, ohne dass Paralleltexte herangezogen worden wären. Demnach ist auch bei Paralleltexten Vorsicht geboten. Eine Überprüfung in einsprachigen Wörterbüchern und eine Gegenüberstellung dieser Definitionen (Ernährungswissenschaft, Endokrinologie) ist daher unerlässlich. Als weitere Information zu diesem Thema empfiehlt es sich auch, die in Spanien und Deutschland angebotenen medizinischen Studiengänge, die sich mit Ernährungsproblemen befassen, miteinander zu vergleichen. Diese Arbeit ist mühsam, da um eine Übereinstimmung zu finden, die einzelnen Studienkomponenten miteinander verglichen werden müssten. Das Ergebnis wäre jedoch verlässlicher. Die fehlende hundertprozentige Übereinstimmung sollte – so könnte die Empfehlung an die Studierenden lauten – durch eine Beschreibung des Betätigungsfeldes des Wissenschaftlers oder Forschungsgegenstandes durchgeführt werden: *experto, especialista en nutrición*. Eine Thematisierung der Übersetzung mit *científico* (was erfahrungsgemäß sehr häufig gemacht wird) sowie die unterschiedliche Verwendung im Deutschen kann ebenfalls im Unterricht erörtert werden.

Auf terminologischer Ebene sind weiter als positiver Einfluss des Paralleltextvergleichs zu unterstreichen:

Ausgangstext	Ü 1	Ü 2
Kinder und Jugendliche	Niños y adolescentes	Niños y jóvenes
Cholesterinspiegel	Nivel de colesterol	Niveles de colesterol
Mädchen im Teenager-Alter	Niñas adolescentes	Niñas en edad teenager
Fetteiche Fertignahrung	Platos precocinados	Alimentación rica en grasa

Insgesamt ist, wie wir anhand dieser Übersetzungsbeispiele sehen können, die vergleichende Arbeit mit Paralleltexten als positiv zu beurteilen, ohne hierbei anderen Hilfsmitteln ihre unersetzliche Bedeutung für den Übersetzungsprozess absprechen zu wollen. Auch auf morphosyntaktischer Ebene kann der Übersetzungsvorgang nur von dem Vergleich profitieren. Wir beobachten dies deutlich anhand der Realisierung der direkten und indirekten Rede.

Ausgangstext	Ü 1	Ü 2
Der Grund: ..., erklärt der ...	Según el endocrinólogo....	La causa es que más y más
Schuld seien, so Deckelbaum	Según Deckelbaum, los ...	Según Deckelbaum, los
...warnt auch der Ernährungs-wissenschaftler ...	Avisa (sic!) asimismo el endocrinólogo	También el experto en alimentación advierte....

Von grammatikalischen und lexikalischen Fehlleistungen, die hier nicht im Mittelpunkt stehen, abgesehen, stellen wir in Ü 1 eine stärkere Annäherung an die Textsortenkonventionen der indirekten Rede fest wie sie auch in den gelieferten Paralleltexten realisiert wird: *según, afirma X, añade Y, alertó ayer Z* usw.

Auch auf makrolinguistischer Ebene gelingt es den beiden Studentinnen in Ü 1

die entsprechenden Konventionen, hier der Überschrift, ins Spanische zu übertragen. Man beobachte den Nominalstil ihres Übersetzungsvorschlags, dem allerdings die Realisierung des Wortspiels nicht gelingt, mit weiteren Überschriften spanischer Zeitungstexte.

5.2.3.5 Musterübersetzung

Zum Abschluss einer jeden Unterrichtseinheit erscheint es uns sinnvoll, eine Musterübersetzung mit den Studierenden zu besprechen, die dadurch noch einmal die Gelegenheit erhalten, ihr Produkt mit dem eines Muttersprachlers²²⁷ zu vergleichen. An dieser Stelle muss immer wieder betont werden, dass es nicht DIE Musterübersetzung gibt, da in der Regel die Studierenden ganze Übersetzungsvorschläge regelrecht abschreiben, sondern dass es vielmehr darauf ankommt, einzelne Vorschläge zu diskutieren, mit anderen aus dem Studentenkreis zu vergleichen und offene Fragen zu klären. Es ist daher sinnvoll, statt von einer Musterübersetzung von einem Übersetzungsvorschlag zu sprechen, der die weiteren angefertigten Übersetzungsvorschläge im Unterricht mitberücksichtigt.

In den meisten Übersetzungsinstituten ist es üblich, dass die Besprechung der angefertigten Übersetzungen Satz-für-Satz vonstatten geht. So nehmen sich die Kursteilnehmer nacheinander jeder einen Satz vor und übertragen diesen ins Spanische. Alle Kursteilnehmer haben dann Gelegenheit, sich dazu zu äußern und der Dozent bringt schließlich seine Bemerkungen an. Meistens ist dies eine für alle Beteiligten sehr unbefriedigende Arbeitsweise, nicht zuletzt deshalb, weil eine ganzheitliche makrostrukturelle²²⁸ Perspektive des Textes verloren zu gehen droht. Dem kann entgegengewirkt werden, indem nach der mikrostrukturellen Analyse ganze Texte noch einmal besprochen und verglichen werden und gezielt auf makrostrukturelle Merkmale eingegangen

²²⁷ Interessant ist in diesem Zusammenhang das Zusammenspiel mit ausländischen (meist spanischen Austauschstudierenden), die natürlich in der für sie Herübersetzung andere Schwierigkeiten haben – eher auf der Verständnisebene des Ausgangstextes – und wodurch in den letzten Jahren die Übersetzungsübungen in die Fremdsprache erheblich bereichert worden sind, wovon letzten Endes beide Seiten profitieren, sowohl deutsche als auch spanische Muttersprachler.

wird: wie z. B. Konnektoren, einzelne Textteile, Kohärenz des Sprachregisters insgesamt, Überschrift usw.

²²⁸ Vgl. hierzu GERZYMISCH-ARBOGAST, H. (1994, 90)

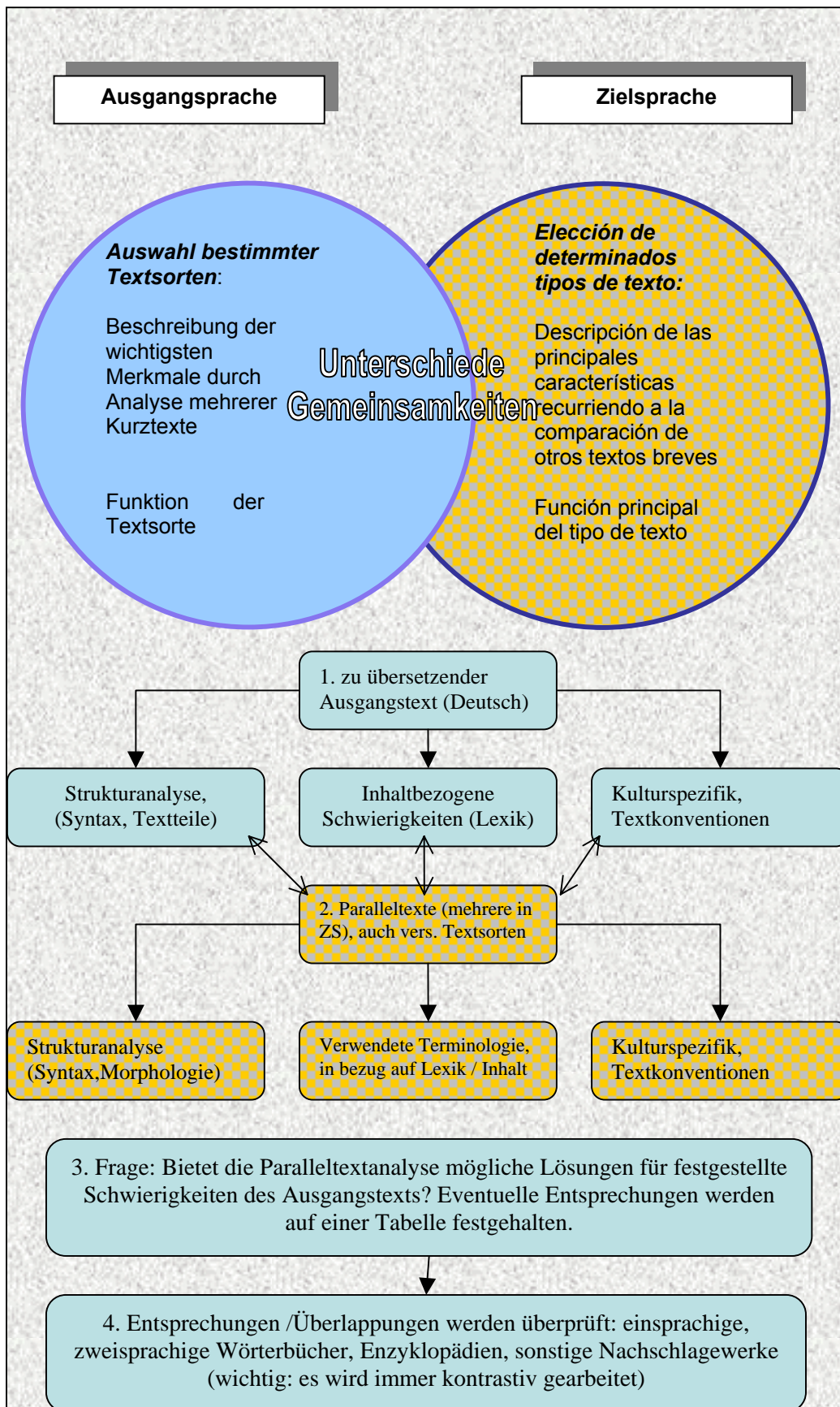
Consecuencias de peso de los nuevos hábitos de alimentación

Aumenta el número de obesos en todo el mundo. También en aquellos países en los que hasta ahora la obesidad no representaba ningún problema, se encuentran cada vez más personas obesas, especialmente entre los jóvenes y niños. La razón está en que son cada vez más los pueblos expuestos a un régimen de alimentación occidental. A las personas que no están acostumbradas a consumir tanta grasa en sus alimentos les aumenta de repente el nivel de colesterol, llegando incluso a superar el de los americanos, declara el neoyorquino Richard Deckelbaum, experto en nutrición de la Universidad de Columbia.

Uno de los ejemplos más característicos es el de Japón, consumidor tradicional de arroz y pescado que desde los años 60 ha triplicado el consumo de grasa. Los adolescentes japoneses tienen por término medio un nivel de colesterol más alto que el de los jóvenes estadounidenses de la misma edad. También en Corea se ha triplicado durante los últimos 20 años la cantidad de grasa contenida en la alimentación y en Egipto ya una de cada dos adolescentes tiene exceso de peso. También en España aumenta de forma alarmante el porcentaje de grasa en la alimentación. La culpa la tienen, según Deckelbaum, los supermercados con su inmensa gama de platos precocinados ricos en grasas.

En todo el mundo, las hamburguesas y las patatas fritas están desplazando a la cocina tradicional. Y en cada vez más países se observa la tendencia de sustituir un desayuno equilibrado por leche entera y cereales azucarados. Por ello, el también experto en nutrición Gerald Berenson, advierte que los cambios que se detectan hoy inicialmente en los niños, se arraigarán a largo plazo en toda la población, y los niños obesos de hoy serán los adultos gordos de mañana.

5.2.3.6 Schematische Darstellung: Abb. 8



In der vorherigen Abbildung 8 stellen wir die methodische Vorgehensweise für eine Übersetzungsübung Deutsch-Spanisch schematisch dar.

Abbildung 8 zeigt die beiden sich überlappenden Bereiche der Ausgangs- und der Zielsprache. Nachdem unterschiedliche Textsorten ausgewählt wurden, werden deren wichtigste Merkmale und Funktion(en) beschrieben und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur Zielsprache festgehalten. Der von den Studierenden zu übersetzende Text wird einer Struktur- und Inhaltsanalyse unterzogen. Weitere Aspekte, wie besondere Textkonventionen und Kulturspezifika, werden ebenfalls untersucht und festgehalten (Punkt 1). Die bereitgestellten Paralleltexte (mit möglichst gleicher Funktion wie der ausgangsprachliche Text) werden in gleicher Weise wie der Ausgangstext untersucht (Punkt 2). Mögliche festgestellte Schwierigkeiten des Ausgangstexts werden festgehalten und der Paralleltext auf mögliche Lösungen für diese Probleme untersucht. Eventuelle Entsprechungen können auf einer Tabelle festgehalten werden (Punkt 3). Schließlich müssen diese Entsprechungen oder Überlappungen mit anderen Hilfsmitteln überprüft werden (Punkt 4).

Die Abbildung 9 zeigt diese Schritte im einzelnen (Recherche im zweisprachigen Wörterbuch, Überprüfung der terminologischen Entscheidung im einsprachigen Wörterbuch und Definitionenvergleich), bevor es in die Endphase des Übersetzungsprozesses (Abb. 10) geht, wo die hier skizzierten Vorgehensweisen (Paralleltextvergleich, Vergleich der Textkonventionen der Ausgangs- und der Zielsprache, Definitionenvergleich usw.) in der Anfertigung eines Übersetzungsvorschlags zusammenfließen.

**Abb. 9 Überprüfungen von Entsprechungen aus der
Gegenüberstellung
Ausgangstext/Paralleltext**

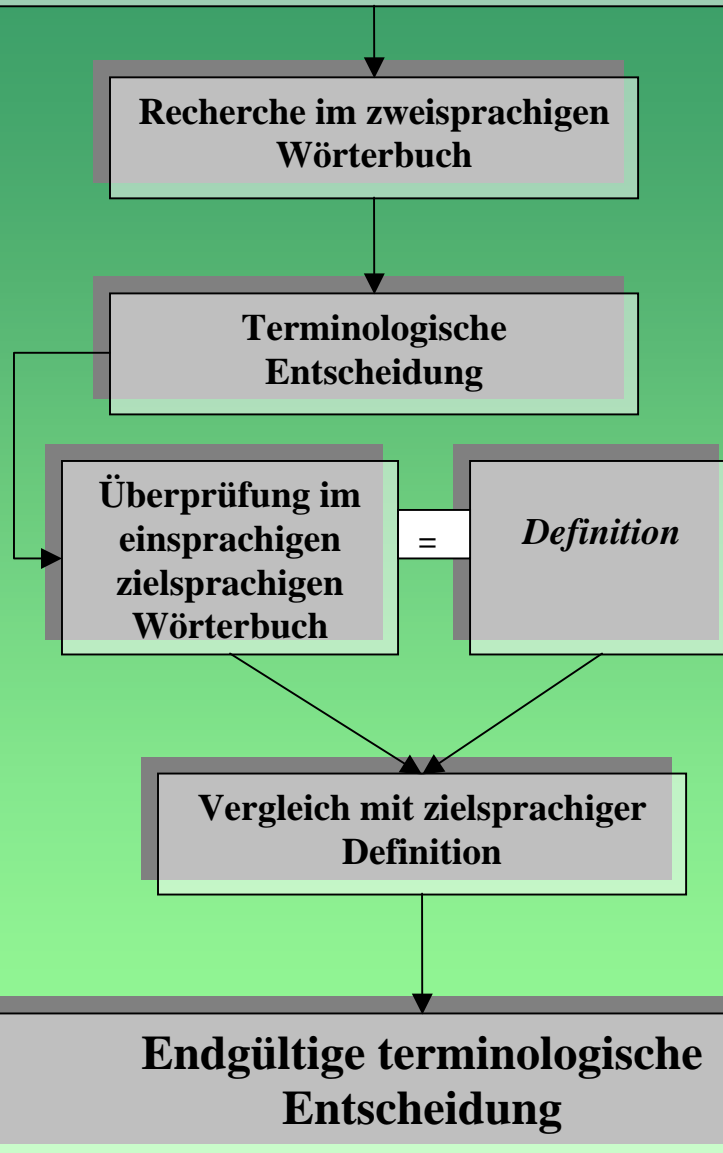
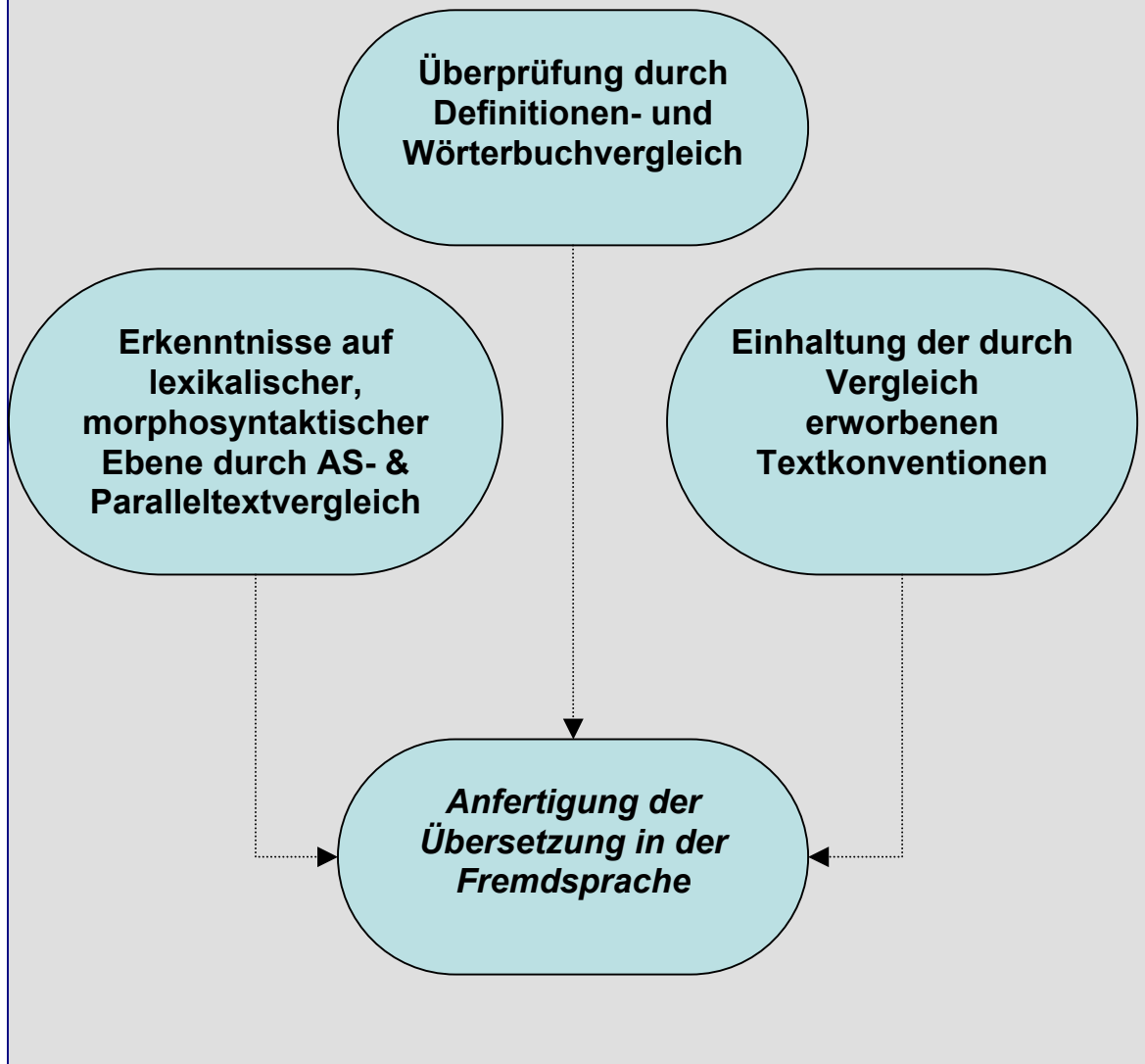


Abb. 10 Endphase des Übersetzungsprozesses



5.3 Zur Gestaltung weiterer Unterrichtseinheiten für eine Didaktik des Übersetzens

5.3.1 Textuelle Auswahlkriterien

„Die Übersetzungsdidaktik ist offenbar ein Objektbereich, der für die Aufstellung kontrollierbarer und gleichsam „abrufbarer“ Lernziele untauglich ist. (...) Im Vergleich etwa zur naturwissenschaftlichen Didaktik mit ihren klaren Rahmenbedingungen – zählen, messen, steuern, regeln – ist der Stand der Übersetzungsdidaktik unbefriedigend.“²²⁹

Wir stimmen mit dieser Aussage Wilss' (1992) insofern überein, als es für die Übersetzungs- und Fremdsprachendidaktiker nach wie vor recht schwierig ist, konkrete textuelle Auswahlkriterien aufzustellen. Um zu begründen, dass der Texttyp Nachricht sich besonders gut für einführende Unterrichtseinheiten eignet, haben wir in dieser Arbeit für unsere anvisierten Ziele bereits einige Merkmale herausgearbeitet, die uns bedeutend erschienen. Die hier vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten sind für eine Übersetzungsübung gemeinsprachlicher Texte Deutsch-Spanisch im Grundstudium gedacht, die sich also an Studierende im 3.–5. Semester wendet. Damit stellt sich zwangsläufig die Frage, was gemeinsprachliche Texte charakterisiert und wodurch sie sich von Fachtexten unterscheiden. Die Beantwortung dieser Frage ist nicht ganz einfach, da die Grenzen zwischen gemeinsprachlichen Texten und Fachtexten fließend sind. Im Allgemeinen wird man sich jedoch darauf einigen können, dass gemeinsprachliche Texte einen Zielrezipienten im Visier haben, der über eine mittlere Allgemeinbildung verfügt. Als weiteres Merkmal ist die allgemeine Verbreitung (*vulgarización*) dieser Texte zu nennen. Diese zwei Merkmale tragen jedoch kaum dazu bei, die Textauswahl leichter zu gestalten. Daher sollte neben der Frage nach gemeinsprachlichen Texten an sich u. U. auch die Frage nach dem gemeinsprachlichen Übersetzen als Prozess stehen. Das heißt nichts anderes, als dass wir in der Konzeption einer Hinübersetzungsübung Deutsch-Spanisch, die das Ziel der Vermittlung vorübersetzerischer Kompetenzen verfolgt, solche Prinzipien und Probleme zu

berücksichtigen hätten, die im Übersetzungsprozess eine Rolle spielen. Daher sei noch einmal betont, wie wichtig es ist, dass Studierende mit einer möglichst breiten Palette unterschiedlicher Textsorten konfrontiert werden, auf die dann eben diese Prinzipien und Problembewältigungsstrategien übertragen werden können. Im Hinblick auf diese Frage finden wir einige Anhaltspunkte bei Nord (1991), die zwischen Übersetzungsproblemen und –schwierigkeiten²³⁰ unterscheidet. Übersetzungsprobleme haben einen objektiven Charakter und so können Übersetzungsprobleme ihrer Ansicht nach alle Übersetzer gleichermaßen betreffen; es gibt

1. Ausgangstextbezogene Probleme (Wortschatz, Wortspiel, Metapher)
2. Pragmatische Probleme, die mit dem Übersetzungsauftrag, dem Rezipienten, der Textfunktion zusammenhängen
3. Kulturspezifische Probleme, die Textkonvention und Stilnorm betreffend
4. Probleme linguistischer Art (sprachenpaarspezifische Probleme, die Lexik und Syntax betreffend).

Ähnlich sind die Auswahlkriterien von Hurtado (1994)²³¹. Sie spricht von vier Kriterien, die bei einer Textauswahl zu berücksichtigen sind:

1. Linguistisches Interesse: Hierbei sind Probleme lexikalischer Art zu nennen und solche, die durch sog. „elementos de incongruencia“ hervorgerufen werden, d.h. falsche Freunde oder Probleme struktureller Art, die Schwierigkeiten in der Übersetzung bereiten;
2. Außersprachliches Interesse: Beinhaltet Probleme inhaltlicher Art und solche, anhand derer Studierende erkennen können, wie wichtig

²²⁹ WILSS (1992, 187)

²³⁰ NORD (1992, 39-48) “Textanalysis in translator training”, In: C Dollerup / A. Loddegaard (Hg.): *Teaching Translation and Interpreting*. Amsterdam, John Benjamins. Dagegen sind die Schwierigkeiten, die in der Übersetzung auftreten können, subjektiver Art, da sie u.a. unmittelbar von der Kompetenz des Übersetzers abhängen. Die Hauptschwierigkeiten einer Übersetzung nach NORD können sein

1. Schwierigkeiten textueller Art (Struktur, Sprachregister usw.)
2. Schwierigkeiten, die mit der Übersetzungskompetenz des Translators zusammenhängen (Sprach- und Kulturkompetenz, übersetzerische Kompetenz)
3. Schwierigkeiten, die mit dem Übersetzungsauftrag zusammenhängen
4. Technische Schwierigkeiten, d.h. Zugang zur Dokumentation, Zusatzmaterial usw.

²³¹ HURTADO ALBIR, A. (1994): “Objetivos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia traductora”, gehaltener Vortrag im I. Taller Internacional de Traducción e Interpretación “La traducción a las puertas del siglo XXI”, La Habana, 1994. Es wurden keine Akten veröffentlicht.

außersprachliche Kenntnisse für sprach-kompensatorische Übersetzungsstrategien sind;

3. Texttypologisches Interesse: Basiert auf der Notwendigkeit, Studierenden Unterschiede texttypologischer Art vor Augen zu führen, um die Dynamik der Übersetzungsäquivalenz in unterschiedlichen Textsorten bewusst zu machen;
4. Übersetzungsprozedurales Interesse: Studierende sollen mit den unterschiedlichen Etappen des Übersetzungsprozesses vertraut werden und die Prinzipien der Übersetzungsäquivalenz verstehen (Kontext, Texttyp, Übersetzungsauftrag).

Von diesen Gesichtspunkten ausgehend gibt es für Hurtado vier unterschiedliche Texttypen:

- Texte, die nicht wörtlich übersetzt werden können und die in eine konkrete kommunikative Situation eingebettet sind, wie Comics, manche Werbetexte, Geschäftsbriefe, usw.
- Texte, die leicht zu verstehen sind, aber schwierig, was ihre Übersetzung angeht: Leserbriefe, Werbetexte, die eine Anpassung an die Zielsprache erfordern.
- Texte, die schwierig zu verstehen sind, z.B. Fachtexte, die umfassendes außerlinguistisches Wissen erfordern;
- Expressive Texte, die sich nur schwer umformulieren lassen, um im Zieltext die gleiche Wirkung wie im Ausgangstext zu erreichen.

Je nach Schwerpunktverlagerung und Kenntnisstand der Studierenden ließen sich durch die im Vorfeld getroffene Textauswahl bestimmte Probleme zum Gegenstand der jeweiligen Unterrichtseinheit machen: Annäherung und Gegenüberstellung unterschiedlicher Textsorten des Sprachenpaares, Feststellung unterschiedlicher Schwierigkeiten (nicht nur lexikalischer Art) und Übung verschiedener Bewältigungsstrategien, Etappen des Übersetzungsvorganges, usw.). Texte enthalten aber oft nicht nur eines dieser Merkmale: oft weisen sie mehrere Merkmale gleichzeitig auf, so dass eine

eindeutige Einordnung in diese Typologie nicht immer möglich ist.

Wünschenswert erscheint daher in diesem Licht die umfassende und systematische Zusammenstellung unterschiedlicher Texte und Textsorten für die Hinübersetzung Deutsch-Spanisch. Im Vorfeld müssen jedoch grundlegende Aspekte geklärt werden, damit diese Auswahl auch die intendierten Ziele erreicht:

Es muss klar sein, für welche Zielgruppe die Texte gedacht sind. Von Studierenden des 3. oder 4. Semesters sind qualitativ ganz andere Übersetzungen zu erwarten als von Studierenden im 8. Semester. In diesem Sinne müsste natürlich zunächst überprüft werden, ob die Sprachkompetenz, d.h. die Spanischkenntnisse der Studierenden, etwa auf einem gleichen Niveau sind. Dadurch könnte vermieden werden, dass sich einige Teilnehmer überfordert fühlen, während sich andere womöglich langweilen. Diese Homogenität der Sprachkompetenz würde die Arbeit des Dozenten erheblich erleichtern, wird aber wohl nur eine Wunschvorstellung bleiben: Die zahlreichen Austauschabkommen mit spanischen Universitäten und das wachsende Interesse für Fremdsprachen haben in den letzten 10 Jahren dazu geführt, dass die Zusammensetzung der Kursteilnehmer an vielen Übersetzerinstituten nicht mehr homogen ist. Es kann also nicht mehr von einem gleichen sprachlichen Kenntnisstand in den einzelnen Übungen gesprochen werden. Wir können diesen Umstand (Teilnehmer mit auseinanderklaffenden Sprachkenntnissen, die bis zur muttersprachlichen Kompetenz reichen) – wie wir bereits an der Ausarbeitung der 2. Unterrichtseinheit sehen konnten – jedoch sehr gut nutzen, indem wir die Kursteilnehmer mit Spanisch als Muttersprache stärker in die letzte Phase der Übungen einbinden und wir die von ihnen angefertigten Übersetzung mit denen von deutschen

Muttersprachlern vergleichen lassen. Erfahrungsgemäß entsteht durch diese Vorgehensweise eine gute Zusammenarbeit, von der beide Seiten profitieren.

Vom Dozenten fordert diese Übung – richtet er sein Augenmerk auf die klassischen Schwierigkeiten eines deutschen Muttersprachlers – ein Maximum

an „Fingerspitzengefühl“ d. h. Voraussehen der sich möglicherweise ergebenden Schwierigkeiten in der Zielsprache, und eine starke Sensibilisierung für beide Sprachen, sowohl Ausgangs- als auch Zielsprache.

Dieses Voraussehen eventueller Schwierigkeiten ist jedoch ausschlaggebend bei der Textauswahl. Wir meinen daher, dass diese Übungsart möglichst einem erfahrenen Übersetzer mit didaktischer oder zumindest philologischer Ausbildung anvertraut werden sollte. Jemand, der bereits übersetzerische Erfahrung besitzt, kann eher absehen, wo ein Text mögliche Probleme bereiten kann und welcher Art diese Probleme sind. Er kann auch am ehesten Strategien zur Diskussion stellen und studentische Vorschläge evaluieren.

5.3.2 Kriterien der Schwierigkeitsprogression

Mit dem Problem der Textauswahl ist das Problem der textuellen Progression verbunden. Wir wollen in unserer Didaktik eine effektive und gestufte Bewältigung unterschiedlicher Schwierigkeiten angehen, die die Studierenden dem Ziel „vorübersetzerischer Kompetenz“²³² in der spanischen Sprache näher bringt.

In Bezug auf Inhalt (außerlinguistische Kenntnisse) stellte Arntz (1982) eine Textklassifizierung nach Schwierigkeitsgrad auf, wonach es Texte gibt, die

1. Gemeinsprachlicher Art sind, und die einem breiten Publikum zugedacht sind;
2. Fachsprachlicher populärwissenschaftlicher Art sind,
3. Fachsprachlich sind und für Fachleute verfasst wurden.

Dieser Vorschlag ist insofern unbefriedigend, als nicht unbedingt davon ausgegangen werden kann, dass Fachtexte schwieriger zu übersetzen sind als solche populärwissenschaftlicher Art, wenn auch die Dokumentations- und Recherchearbeit für eine Fachübersetzung sich sicherlich als mühsamer

²³² Wir bleiben bei diesem Konzept der „vorübersetzerischen Kompetenz“, da in einem Grundstudium von wenigen Ausnahmen abgesehen - noch nicht von „übersetzerischer Kompetenz“ in der

erweist. Tatsächlich stellt Arntz in einer zusammen mit Eydam im Jahre 1990 veröffentlichten Untersuchung fest, dass „praxisbezogene Texte für die Übersetzung größere Schwierigkeiten bereiten als Texte mit theoretischem Inhalt“ (1990, 72) und dass „keine notwendige Beziehung zwischen dem fachlich-inhaltlichen und dem sprachlichen Schwierigkeitsgrad von Texten besteht“ (ibid., 79)²³³.

Welche Konsequenzen hat dies jedoch für die Übersetzungsdidaktik? In der Literatur zur Übersetzungsdidaktik sind die Kriterien für den Schwierigkeitsgrad von Texten nicht eindeutig definiert. Hinweise wie „leichte“ und „mittelschwere“ Texte sind zur Klassifizierung nicht ausreichend. Ein auf den ersten Blick als leicht eingestufte Text kann sich auf Grund nicht erkannter Schwierigkeiten als schwierig erweisen. In diesem Kontext schlägt Königs (1986, 11) vor, im Anfangstadium Texte zu behandeln, „deren lebensweltlicher Hintergrund möglichst problemlos ist, deren Lexeme überwiegend adäquat übersetzt werden können, wenn man sich auf die gebrauchshäufigste Entsprechung beschränkt, deren Textstruktur relativ einfach und deren Satzkonstruktionen überschaubar sind.“ Auf die didaktischen Vorteile von Zeitungsartikeln, insbesondere der Nachricht, wurde auch im Rahmen der Unterrichtseinheit in Teil 2 dieser Arbeit hingewiesen. Neben dem Vorteil, Paralleltexte als Vorlage für die Übersetzung zu finden, sind die Normen für die Textgestaltung klar und eignen sich daher hervorragend für den Anfang der Übersetzungsübungen.

Nicht nur die Texte als solche bergen Schwierigkeiten hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrads (vgl. 5.3.1), dies gilt vielmehr auch für die Textsorten und deren Progression in den Übersetzungskursen. In einem praktischen Übersetzungskurs Deutsch-Spanisch erfordert eine angemessene Progression zuerst, dass ein breites Spektrum an unterschiedlichen Textsorten behandelt

Fremdsprache gesprochen werden kann.

²³³ Zur Beziehung zwischen inhaltsbezogenem und sprachlichem Schwierigkeitsgrad siehe ARNTZ (1990, 70-80). In diesem Zusammenhang siehe auch NORD (1997), die bei Auftreten von bestimmten Schwierigkeiten im Übersetzungsvorgang (Praxiswissen, Sachwissen, Sprach- und Kulturwissen) sog. Schrauben an bestimmten Stellen anlegt, um eventuell auftretende Schwierigkeiten zu bewältigen. Wenn z.B. „Recherche durch vorherige Auffüllung des Kenntnisstandes überflüssig gemacht oder durch Bereitstellung von geeignetem Dokumentationsmaterial ermöglicht oder erleichtert wird, sinkt der Schwierigkeitsgrad der Übersetzungsaufgabe – oder umgekehrt: Je weniger Vorbereitung und je weniger Dokumentation, umso schwieriger ist die Übersetzungsaufgabe.“ (1997, 99)

wird, die nicht zuletzt auch von der Kompetenz der Studierenden in der Fremdsprache abhängen. Dieses Spektrum muss – nicht zuletzt auch aus Zeitgründen – keine allzu tiefgreifende Analyse beinhalten: es können auch exemplarische Ausschnitte einzelner Textsorten untersucht und mit weiteren Textsorten sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache kontrastiert werden. Sehr wichtig erscheint uns hierbei die Sprachebene der Texte. Diese sollte so ausgewählt werden, dass die Studierenden – immer ausgehend von einem vorauszusetzenden Mindestwortschatz der Studierenden und grundlegenden grammatischen Kenntnissen, die alle morphosyntaktischen Formen zu umfassen hat – nicht vor einer allzu großen Anzahl unbekannter Wörter stehen, die sie sich erst erarbeiten müssen, was demotivierend sein kann. Diese Anzahl sollte nach eigenen Erfahrungen zwischen 5 und 10 unbekannten Wörtern liegen. In Bezug auf die Syntax ist – im Sinne Königs (1979) – darauf zu achten, dass nicht die Gesamtheit aller syntaktischen Strukturen hypotaktischer Art ist. Bei Texten, die sich durch just diese Strukturen auszeichnen, sind Textausschnitte auszuwählen, die dann nach der sog. „Salamitechnik“ untersucht und zerlegt werden, um sie verständlich zu machen. Dies kann z. B. in bestimmten juristischen Texten wie notariellen Urkunden (*escrituras*), bestimmten offiziellen Anträgen (*instancias*), usw. der Fall sein.

Die Lehrkraft kann – wie in der zweiten Unterrichtseinheit des 2. Teils gezeigt wurde – das Augenmerk am Anfang auf die Makrostruktur des Textes bzw. der Textsorte richten und dabei die prototypischen Merkmale herausarbeiten, so dass die Studierenden mit der Zeit ein Gespür für die unterschiedlichen Textfunktionen und die verwendeten Sprachmittel der verschiedenen Textsorten sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache entwickeln. Mikrotextuelle Merkmale und solche, die mit semantischen Aspekten in Bezug stehen, werden parallel dazu behandelt, wobei mit Fortschreiten des Kurses anspruchsvollere Texte, d.h. solche mit neuen unbekannten semantischen Einheiten, behandelt werden sollten. Erfahrungsgemäß sind die Übersetzungsschwierigkeiten eher auf der Ebene der Mikrostruktur angesiedelt, d.h. besonders im semantischen Bereich. Trotzdem sollte darauf geachtet werden, dass die Texte einige textsortenspezifische Übersetzungsprobleme

makrotextueller Art enthalten, die als Bezugsrahmen dienen sollten, damit die Studierenden durch das Kontrastieren der unterschiedlichen sprachenabhängigen Merkmale übersetzerische Fertigkeiten erwerben, die sich mit der Zeit zur übersetzerischen Kompetenz²³⁴ entwickeln.

5.3.3 Fazit und Ausblick des Sprachvergleichs

In der Hinübersetzungsübung haben wir es mit einer Anzahl von Faktoren zu tun, die in direktem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen und sich oft gegenseitig bedingen: Zielgruppe, Kenntnisstand in der Fremdsprache, Auswahl der Texte, Schwierigkeitsprogression, usw. Die Berücksichtigung all dieser Faktoren ist entscheidend für den Lernerfolg. Daher fassen wir im Folgenden die Punkte zusammen, die eine Unterrichtseinheit kontrastiver Art unbedingt beinhalten sollte:

1. Lehr- und Lernzielbeschreibung
2. Liste mit Fachterminologie / Falls nötig: Wortschatzlisten bzw. -verzeichnisse
3. Hinweise zur weiterführenden Literatur in beiden Arbeitssprachen
4. Ausreichende Paralleltexte der Ausgangs- und der Zielsprache des gleichen Texttyps
5. Exemplarische Paralleltexte der Ausgangs- und der Zielsprache unterschiedlichen Texttyps
6. Hinweise zur weiteren Vertiefung und zu eigeninitiativem Arbeiten
7. Bereitstellung realistischer Arbeitsvorschläge bzw. Übungsformen
8. Übersetzungsvorschlag

Daneben gibt es lernpsychologische Aspekte, die erheblich zur Motivation beitragen. Diese können in direktem Zusammenhang mit der unterrichtlichen Arbeitsweise gesehen werden. So ist es wichtig²³⁵:

²³⁴ Aber natürlich auch – siehe Teil 1 dieser Arbeit – translatorische Kulturkompetenz.

²³⁵ Vgl. auch ZIMMERMANN, G. / WIßNER-KURZAWA, E. (1985) *Grammatik lehren-lernen-*

- dass sich der Dozent einfach ausdrückt, d.h. geläufige Wörter verwendet und eine anschauliche Ausdrucksweise verwendet, sich in kurzen Sätzen ausdrückt, Nominalisierungen vermeidet;
- dass der Dozent eine personenbezogene Kommunikationsstruktur herstellt, um zu einem positiven Arbeitsklima beizutragen, d.h. auch eine adressatenbezogene Diktion verwendet; dass er zum entdeckenden Lernen anregen kann und durch konkrete und präzise Textfragen Schwierigkeiten der Textverständlichkeit ausräumen kann; dass er Strategien zur Förderung der Selbstwertschätzung verwendet;
- dass er lernpsychologische Aspekte optimal ausnutzt: d.h. in einem ersten Schritt, dass er das Interesse der Studierenden weckt (durch Einbindung eigenkultureller Elemente oder Erfahrungen, wie wir in Teil 1 dieser Arbeit sehen konnten), in einem zweiten Schritt, dass er den neuen Stoff mit bereits gespeichertem verbindet und schließlich durch weitere Beispielgebung (Paralleltexte z. B.) die individuelle Umsetzung durch die Studierenden anregt.

6 Zusammenfassung

Wie bereits in der Einführung dargelegt wurde, war das Ziel der vorliegenden Dissertation, die unterschiedlichen didaktischen Möglichkeiten des Sprach- und Kulturvergleichs sowohl in der spanischen Landeskunde als auch in Übersetzungsübungen mit dem Sprachenpaar Deutsch-Spanisch im Grundstudium einer Translatorik-Ausbildung darzulegen. Gemeinsam ist diesen beiden Pfeilern (Kultur- und Sprachvermittlung) einer solchen Ausbildung zum Kommunikationsexperten die bestehende untrennbare Verbindung zwischen Sprache und Kultur. Wir können daher in dieser Arbeit die Behauptung aufstellen, dass durch das Vergleichen eigenkultureller und muttersprachlicher Strukturen und Phänomene das Verständnis für das Fremde erweitert und verbessert werden kann.

Es wurden zunächst einige Überlegungen und Vergleichsmöglichkeiten (vgl. Teil I, Kap 3) sowohl theoretischer als auch praktischer Art für die Anwendung in der Translatorik-Ausbildung skizziert und ausführlich erörtert. Besonders hervorzuheben ist dabei die Bedeutung des interkulturellen Vergleichs (vgl. 3.5), der sich nicht nur als geeignetes Instrument für den Erwerb von Kulturkompetenzen darstellt, sondern auch als wichtiger Bestandteil des Erkenntnis- und Lernprozesses anzusehen ist.

Aus diesem Grunde haben wir bei unseren Ausführungen zum Vergleich das landeskundliche Arbeiten sowie die Erstellung zukünftiger Lehrmaterialien in diesem Bereich hervorgehoben und Vorschläge zur Benutzung kontrastiver Landeskunde-Lehrwerke unterbreitet (vgl. u. a. 4.1), da in diesem Bereich kontrastive Methoden noch zu wenig genutzt werden. Anhand der Präsentation praktischer Unterrichtseinheiten (vgl. Kap. 5) konnten wir ferner in Teil I beobachten, wie durch die (fast) simultane Präsentation von Informationen, die sich auf ausgangssprachliche und zielsprachliche Phänomene – im dem hier aufgezeigten Fall die Bevölkerungsproblematik – bezogen, Unterschiede und Kontaktbereiche festgestellt werden können, die zum besseren Verständnis des kulturellen Phänomens führten. Die Einbindung einer Kurzübersetzung in eine

Landeskundeübung führte zur Aktivierung und praktischen Umsetzung des für bestimmte Kulturbereiche notwendigen Vokabulars und weiterer grammatischer Strukturen und diente gleichzeitig der Vorbereitung auf zukünftiges Übersetzen in die Fremdsprache.

Die Grenzen der kontrastiven Methode wurden nicht nur erörtert, sondern es wurden auch Vorschläge zur Bewältigung und Vermeidung eventuell auftretender Gefahren unterbreitet: So kann durch ein *tertium comparationes* das Blickfeld der Studierenden in unkonventionelle Richtungen gelenkt werden und eine sog. Schwarz-Weiß-Malerei bzw. Verallgemeinerung vermieden werden; eine umfassende Definition von Kultur hilft den Dozenten die vermittelten Inhalte einzugrenzen und sich auf die für die Unterrichtspraxis wesentlichen Aspekte zu konzentrieren; die stärkere Einbindung studentischer Vorschläge fördert das eigenständige Lernen und wirkt sich schließlich motivationsfördernd aus.

Insgesamt verstehen sich die in Teil I unterbreiteten Vorschläge als Beitrag zu einer interkulturellen Didaktik der Landeskunde, deren Hauptanliegen in der Optimierung der Vermittlung landeskundlicher Inhalte liegt und die sich als Vorbereitung auf die übersetzerische Kompetenz – mit allem was dazu gehört – versteht, was wiederum die in dieser Arbeit eingehaltene Reihenfolge (Teil I Landeskunde, Teil II Übersetzen) begründet.

Ausgehend von der in Teil I hervorgehobenen Bedeutung des interkulturellen Vergleichs und der Vernetzung landeskundlicher und übersetzerischer Lehrveranstaltungen in translatorischen Studiengängen stand in Teil II der eigentliche Sprachvergleich im Vordergrund. Die unterschiedlichen dort skizzierten Anwendungsmöglichkeiten in der Translatorik führten zu der Erkenntnis, dass u. a. der Textsortenvergleich wichtiger Bestandteil einer übersetzerischen Kompetenz ist – was ebenfalls durch die ausführliche Ausarbeitung von zwei exemplarischen Unterrichtseinheiten (Vgl. 5.2.2 und 5.2.3) deutlich wurde. An ihnen war die Bedeutung des Vergleichs von Texten und Textsorten sowie von Paralleltexten zum Zwecke des Strukturvergleichs besonders deutlich zu sehen. So konnten wir am Beispiel unterschiedlicher

Nachrichtentexte (vgl. 5.2.1), welche sich für eine einführende Unterrichtseinheit Übersetzen Deutsch-Spanisch im Grundstudium eignet, vorführen, wie der Textsortenvergleich das Aufspüren unterschiedlicher Textsortenkonventionen unterstützt und dadurch zum Aufdecken kultureller Unterschiede führt, die allein durch das Heranziehen anderer Hilfsmittel (wie Grammatiken oder Wörterbücher) im Übersetzungsprozess nicht zu erfassen wären.

Wir konnten in diesem Zusammenhang auch auf die Schwierigkeiten der Stoffauswahl und der Stoffprogression (vgl. 5.3.1 und 5.3.2) im Grundstudium einer Translatorikausbildung mit dem Sprachenpaar Deutsch-Spanisch hinweisen und unterschiedliche Empfehlungen zur Gestaltung und dem Aufbau des unterrichtlichen Stoffes aussprechen. Darunter ist das Bereitstellen ausreichender Parallel- und Hilfstexte sowohl gleicher als aus unterschiedlicher Textsorten in der Ausgangs- und in der Zielsprache sowie die Besprechung unterschiedlicher Übersetzungsvorschläge, sozusagen *im Vergleich*, hervorzuheben.

Auf die wichtigsten einzuhaltenden Kriterien zur Anwendung des Sprachvergleichs, aber auch auf die Grenzen dieser Methode wurde besonders unter 5.3.3 hingewiesen. Dort zeigte sich, dass die in dieser Arbeit vorgeschlagene kontrastive Methode, die u. E. in allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. auch Teil II, Kap. 3) und der Translatorik angewandt werden kann, das ebenfalls erforderliche eigenständige Lernen sowie die Übung grammatischer Strukturen der Fremdsprache nicht ersetzen kann. Darin sind u. E. deutliche Grenzen zu sehen. Diese Methode führt aber erfahrungsgemäß zur Förderung sprachanalytischer Fähigkeiten, wodurch das selbständige Entdecken und Formulieren grundlegender Übersetzungsstrategien in der Fremdsprache effektiv gefördert werden kann. Sie hat daher zurecht einen festen Platz in der Translatorik-Ausbildung und wird weiterhin – auch im Zuge neu entstehender und notwendiger Untersuchungen zum Sprachvergleich – eine zentrale Rolle spielen.

Alles in allem versteht sich die vorliegende Dissertation als Beitrag zur

Landeskunde- und Hinübersetzungsdidaktik in einer translatorischen Ausbildung mit dem Sprachenpaar Deutsch-Spanisch. Diese zwei Komponenten der Ausbildung, Landeskunde und Übersetzen, sind fest miteinander vernetzt: Denn Übersetzen heißt, die Verständigung zwischen zwei Sprachgemeinschaften und Kulturen herzustellen. So hoffen wir, den auf diesem Gebiet tätigen Lehrkräften, Impulse für die didaktische Vermittlung und Umsetzung dieser beiden Bereiche (die zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweisen) geleistet zu haben und zu weiterführenden u. U. empirisch ausgerichteten Untersuchungsbeispiele vergleichender Methoden, sowohl für andere Sprachenpaare als auch für Fachsprachen, angeregt zu haben.

Zum Schluss möchte ich mich den Worten Nords anschließen: „Traducir es comparar culturas“²³⁶. Kulturen manifestieren sich im wesentlichen über ihre Sprachen. Daher bedient sich der Kommunikationsexperte der universellsten Ausdrucksmöglichkeit der Kultur²³⁷, so dass wir getrost behaupten können, dass Übersetzen nicht nur ein Kultur(en)vergleich, sondern auch ein Sprach(en)vergleich ist.

²³⁶ NORD (2002, 115)

²³⁷ vgl. COSERIU (1977, 77-78) sowie Teil II, Einführung

Bibliographie

Abcd-Thesen Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In:
Fremdsprache Deutsch 3/1990, 60-61.

Abendroth-Timmer, D. (1997): „Zum Potential von Lehrwerken für das
Verstehen anderer Kulturen.“ In: Bredella, L. (Hrsg.): Thema
Fremdverstehen, Tübingen, 76-100.

Albers, H-G. (1987): „Kontrastive Landeskunde: Bundesrepublik Deutschland –
Maghreb“. In: Ehlers, S. + Karcher L. G. (Hg.): Regionale Aspekte des
Grundstudiums Germanistik. München: iudicium-Verl. 209-225.

Altmeyer; Claus (2002): „Theorie und Praxis Kulturwissenschaftlicher
Forschung“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
4/2002. 1-14

Amman, M. (1995): Kommunikation und Kultur. Frankfurt a. M.

Arabin, L. & V. Killian (Hrsg.) (1983): Deutsch in der Weiterbildung, orientieren
– verstehen – verständigen. Band 12, München: Lexika

Arntz, R. + Eydam, E., (1990): „Was ist eine ‚fachlich schwierige
Übersetzung‘?“ In: Der Deutschunterricht 42-1, 52-58.

Arntz, R. (2001): Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik.
Hildesheim: G. Olms.

Badwe, N. (1999): „Zur Problematik der Kulturkompetenz – Eine Fallstudie“. In:
Textcontext 13 = 3, 1999, 91-116.

Baker, M. (1999): "Lingüística e Estudos Culturais: Paradigmas Complementares ou Antagónicos nos Estudos da Tradução?" In: Martins, M. A. P.: Tradução e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro, Lucerna. 15-34.

Baldinger, K. (1985): "Lengua y Cultura: Su relación en la Lingüística Histórica". In: Revista Española de Lingüística, 15, 2. 247-276.

Barrera-Vidal, A. (1980): "España es diferente. Zur Landeskunde Spaniens (und Hispanoamerikas!)". In: Zielsprache Spanisch: Zeitschrift für den Spanisch-Unterricht in der Weiterbildung, München, 7-12.

Barrera-Vidal, A. (1975): „Methodenpluralismus im Spanischunterricht“. In: Zielsprache Spanisch, 1/1975. 1-8.

Barrera-Vidal, A. (1982): „Ein Plädoyer für die spanische Sprache und Kultur“. In: Zielsprache Spanisch, 1982, 1-3.

Baumgratz, G. & Neumann, W. (1980): „Der Stellenwert des Vergleichs im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht“. In: IDaF 1980, 161-180.

Bausch, K.-R. + Weller, F.-R. (Hrsg.) (1981): Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Behal-Thomsen, H. + Lundquist-Mog, A. + Mog, P. (1993): Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Tübingen: Langenscheidt.

Benveniste, E. (1983a): "Estructura de la lengua y la sociedad", in: (ders.) *Problemas de lingüística general ii*, México: Siglo xxi editores.

Benveniste, E. (1983b): "Semiología de la lengua". In (ders.): *Problemas de lingüística general ii*, México: Siglo xxi editores.

Benveniste, E. (1983c): „Figura y sentido en el lenguaje“. In (ders.): Problemas de lingüística general ii, México: Siglo xxi editores.

Bernández, E. (Hg.) (1983), Lingüística del texto, Madrid: Arco Libros.

Biechele, M. + Padrós, A. (1999): Didaktik der Landeskunde, München: Langenscheidt.

Bock, H. M. (1980): „Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich.“ In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 6/1980, 149-160.

Boelcke, J. + Thiele, P. (1989): „Vergleichende Landeskunde in der Fachsprache Wirtschaft“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd.15/1989, 270-286.

Böhme, H. et al. (2000): Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann. Was sie will. Reinbek b. Hamburg.

Borgwardt, U. et al. (1993): Kompendium Fremdsprachenunterricht. München: Hueber.

Bredella, L. (Hrsg.) (1995): „Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?“ *Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*, veranstaltet von der DGFF, Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer.

Bredella, L. (Hrsg.) (1997): Thema Fremdverstehen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr.

Bretthauer, P. (1987): „Der Übersetzer als Kulturexperte“. Textcontext 2, 216-217.

Brinker, K. (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.

Brumme, J. (1998): „Kontrastive Textologie und Korpusanalyse“. In: Reinart, S. + Schreiber, M. (Hg.): Sprachvergleich und Übersetzen Französische und Deutsch. Akten der gleichnamigen Sektion des ersten Kongresses des Franko-Romanistenverbandes (Mainz, 24-26.9.1998). Bonn: Romanistischer Verlag. 261-280.

Bubner, F. (2000): Klar-Sicht. Bonn: Inter Nationes.

Budin, G. (2000): „Sprache und Kultur. Möglichkeiten der transkulturellen Kommunikation“. in: Wilss, W. (Hrsg.): Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung. Tübingen: Stauffenburg. 112-120.

Burgdorf (1995): Einführung in die Gedichtanalyse. Stuttgart: Metzler.

Burger, G. (1983): „Thesen zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht der Volkshochschulen.“ In: Zielsprache Spanisch 1983, 31-34.

Bustos Gisbert, J.M. (1996): La construcción de textos en español. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Buttjes, D. (1982): „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Zwischenbilanz und Arbeitsansätze“. In: Neusprachliche Mitteilungen, 1/1982, 1-3.

Butz, H. R. (1983): La España de Hoy. München: Max Hueber Verlag

Cantallops, E./Otero, C./Iglesias, A./Ré, A. (2001): Sin Rodeos. Curso Intensivo de Español. Wilhelmsfeld: Egert Verlag.

- Carbonell, O.** (1998): Traducción y cultura: De la ideología al texto.
Salamanca: Colegio de España.
- Christ, H.**(1980): „Ein Vorschlag zur Veränderung der Schulsprachenpolitik“:
Die Hornburger Empfehlungen. Nm 33, 97-99.
- Christ, H.** (1996): “Palabras clave de civilización en la clase de idiomas”. In:
Segoviano, C. (ed.), La enseñanza del léxico español como lengua
extranjera. Homenaje a Antón Bemmerlein. Frankfurt a. M.: Vervuert
Verlag. 290-298.
- Christmann, H. H.** (1985): Filología Idealista y Lingüística Moderna. Madrid:
Gredos.
- Ciapuscio, G.E.** (1994): Tipos textuales. Buenos Aires: Enciclopedia
Semiológica.
- Coseriu, E.** (1977a): Principios de Semántica Estructural. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E.** (1977b): “Lo erróneo y acertado en teoría de la traducción”. in:
Coseriu, E.: El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología
lingüística. Madrid: Gredos. 224-239.
- Coseriu, E.** (1981a): „Kontrastive Linguistik und Übersetzung“, In: Kühlwein, W.
et. al.(Hg.): Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft.
München: Fink, 183-198.
- Coseriu, E.** (1981b): Lecciones de Lingüística General. Madrid: Gredos.
- Denis, M. / Matas Pla, M.** (1999): “Para una didáctica del componente cultural
en clase de E/LE”. In: Miquel, Lourdes (Coordinadora), Didáctica del
español como lengua extranjera. Madrid, 86-95.

- Diccionario de la Lengua Española** (1992) Bd I und II. Real Academia Española. Madrid.
- Di Pietro**, R.J. (1973): Language as Human Creation (First Andrew W. Mellon Lecture). Washington: Georgetown University Press.
- Donec**, P. (1991): „Landeskunde und Linguolandeskunde in der interkulturellen Kommunikation“. In: Deutsch als Fremdsprache, 28 (4), 222-226
- Duszenko**, M. (1994): Fernstudienbrief Lehrwerkanalyse. Aberdeen: Langenscheidt.
- Ecker**, H. (1977): Textform: Interview. Düsseldorf.
- Eckkrammer**, E. M. & **Eder**, H. M. (2000): (Cyber)Diskurs zwischen Konvention und Revolution. Eine multilinguale textlinguistische Analyse von Gebrauchsanzeigen im realen und virtuellen Raum. Frankfurt a.M.: Peter Lang. (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 2).
- Eco**, H. (1980): Signo. Barcelona: Editorial Labor.
- Eco**, H. (1988): „Signos, peces y botones. Apuntes sobre semiótica, filosofía y ciencias humanas“, In (ders.): De los espejos y otros ensayos. Barcelona: Editorial Lumen.
- Edelhoff**, Ch. (1983), „Internationalität und Interkulturelle Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Europa - Verstehen und Verständigung“. In: Arabin, L. & V. Killian, Deutsch in der Weiterbildung, Orientieren - Verstehen - Verständigen, München: Lexika Verlag, 75 - 92

- Ehlers, S.** (1986): „Kultureller Abstand und Textverstehen.“ In: Neuner, G. (Hg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 5. München: iudiciums. 163-171
- Ehlers, S. u. Karcher L. Günther** (Hg.) (1987): Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik. München: iudicium.
- Elena García, P.** (2001): El traductor y el texto. Curso básico de traducción general (alemán-español). Barcelona: Editorial Ariel.
- Elena García, P.** (1990): Aspectos teóricos y prácticos de la traducción (Alemán-Español). Salamanca: Servicio de traducciones de la Universidad de Salamanca.
- Erdmenger, M. & Istel, H.-W.** (1973): Didaktik der Landeskunde. München: Max Hueber.
- Erdmenger, M.** (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber
- Escandell Vidal, M.V.** (1996): Introducción a la pragmática. Barcelona:
- Faq** (2000): Antworten des Instituts für Interkulturelles Management Gmbh, November 2000.
- Fehr, J.**(1997): Ferdinand de Saussure: Linguistik und Semiologie. Notizen aus dem Nachlass. Texte, Briefe und Dokumente. Frankfurt.
- Fernández Martín J.** (1998): “Las tipologías textuales y su aplicación en la traducción.” In: Bueno García, A. et al.: La Traducción. De la teoría a la práctica. Valladolid: Servicio de apoyo a la enseñanza. 143-148.

- Fiedler, F.E. et al.** (1997): "The Culture Assimilator. An approach to cross-cultural training". In: Journal of Applied Psychology, 55, (2), 95-102.
- Friz, S.** (1991): Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken - Ein Beitrag zur komparativen Landeskunde, München:Tuduv-Studien.
- Gadamer, H.G.** (1991): Verdad y método I. (Übers. Von A. Agud u. R. de Agapito), Salamanca.
- Galtung, J.** (1983): „Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft“. In: JS. Leviathan 3.11, 303-338.
- García Izquierdo, I. + Verdegal, J.** (Hg.) (1998): Los estudios de Traducción: un reto didáctico. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- García Yebra, V.** (1984): Teoría y práctica de la Traducción. Madrid: Gredos.
- Gerdes, M. et. al.** (1984): Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch, München: Hueber
- Gerzymisch-Arbogast, H.** (1994): Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum. Tübingen: Francke.
- Gienow, W. + Hellwigg, K.** (Hrsg.): Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.
- Gil, A. + Preiss, S.** (1990): Übungen zur vergleichenden Grammatik Deutsch – Spanisch. Bonn: Romanistischer Verlag.

Göhrling, H. (1976): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“. In: Weber, Horst (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. München, 183-194.

González Blasco, M. (1999): “Aprendizaje intercultural: Desarrollo de estrategias en el aula”. In: Miquel, Lourdes (Coordinadora), Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid, 109-126.

Göpferich, S. (1996) : „Textsortenkanon: Zur Text(sorten)auswahl für fachsprachliche Übersetzungsübungen.“ In: Kelletat, A. F. (Hrsg.): Übersetzerische Kompetenz. Beiträge zur universitären Übersetzerausbildung in Deutschland und Skandinavien. Frankfurt a.M. 9-38

Grosman, M. et. al.(2000): Translation into Non-Mother Tongues. In Profesional Practice and Training. Tübingen: Stauffenburg.

Groß, R. (2000): „Übersetzen in die fremde Sprache? Leicht gesagt! – Wie man’s aber vielleicht trotzdem noch unterrichten kann“. In: Grosman, Meta et al.: Translation into Non-Mother Tongues. In Profesional Practice an Training. Tübingen: Stauffenburg. 175-183.

Gülich, E. + Raible, W. (Hrsg.) (1975): Textsorten, Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht, Wiesbaden, 144-197.

Haensch / Dominguez / Eguiagaray-Bohigas (1975): España contemporánea. München: Max-Hueber-Verlag.

Halliday, M. A. K. (1992): „New ways of meaning“ in: Pütz, M. Thirty Years of Linguistik Evolution, Philadelphia: John Benjamins, 59-95.

Hansen ,K. P. (2000): Kultur und Kulturwissenschaft, Tübingen:

- Hartmann, R. R. K.** (1980): Kontrastive Textologie. Heidelberg: Julius Groos.
- Harweg, R.** (1968): Pronomina und Textkonstitution. München: Fink (Beihefte zu Poetika)
- Hatim, B. + Mason, I.** (1999): Discourse of the Translator, Harlow, Essex: Longman
- Hatim, B. + Mason, I.** (1999): Teoría de la Traducción. Una aproximación al discurso. Barcelon: Ariel
- Heltai, P.** (1989): "Teaching vocabulary by oral translation". In: *Elt Journal* 43, 4, 288-293.
- Henne, H. + Rehbock, H.** (1982): Einführung in die Gesprächsanalyse, Berlin/ New York: de Gruyter.
- Hermes, L.** (1975): „Möglichkeiten eines gegenwartsorientiertes Landeskundeunterrichts.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. Heft 34, S. 14-23.
- Hitzler, R.** (1988): Sinnwelten: Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur. Opladen.
- Hofstede, G.** (1989): "Sozialisation am Arbeitsplatz aus kulturvergleichender Sicht." In: Trommsdorff, G. (Hg.) 156-173.
- Höhne, R. + Kolboom, I.** (1982): „Landeskunde ohne Landeswissenschaftler? Vorbemerkung zum Verhältnis der Romanistik zur Landeskunde und zum Methodenproblem einer Landeswissenschaft als Teildisziplin der Romanistik und der Französischlehrerausbildung“. In: Höhne, R.+ Kolboom, I. (Hrsg.). *Von der Landeskunde zur Landeswissenschaft. Beiträge zum Romanistentag '88*. Rheinfelden, 1-13.

Holz-Mänttari, J. + Nord, Ch. (Hg.): Traducere navem: Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag. Tampere

Holzmüller, H. H. (1997): Kulturstandards – ein operationales Konzept zur Entwicklung kultursensitiven Managements, Wiesbaden.

Hosch, W. + Macaire, D. (1996): Bilder in der Landeskunde. München: Langenscheidt. Fernstudieneinheit 11.

House, J. (1994): „Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: Von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln“. In: Bausch, R. et al. Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Diesterweg. 85 - 93

Hurtado Albir, A. (1984): “Aprender a traducir”. In: Revista apeti, Novemberausgabe, 7-22.

Hurtado Albir, A. (1994): “Objetivos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia traductora”, gehaltenen Vortrag im I. Taller Internacional de Traducción e Interpretación “La traducción a las puertas del siglo XXI”, La Habana, 1994. Es wurden keine Akten veröffentlicht.

Hurtado Albir, Amparo (1999): Enseñar a traducir. Madrid: Edelsa.

Hurtado Albir, Amparo (2001): Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra.

Jonach, I. (hg.): Interkulturelle Kommunikation. München, Basel: Reinhardt

Kaikkonen, P. (1990): „Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht“. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 1990/1, 230-236.

- Kaikkonen, P.** (1991). Erlebte Kultur- und Landeskunde. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.
- Kammhuber, S.** (1988): „Kulturstandards in der interkulturellen Kommunikation: Grobe Klötze oder nützliche Denkbegriffe?“ In: Jonach, I. (hg.): Interkulturelle Kommunikation. München, Basel: Reinhardt, 45-53.
- Katan, D.** (1999): Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Keim, L.** (1994): Interkulturelle Interferenzen in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 47. Frankfurt a.M. Etc.: Lang.
- Keller, G.** (1983): „Grundlegung einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmen für Lehrerbildung und Unterrichtspraxis“. In: Neusprachliche Mitteilungen, 4/1983, 200-209.
- Koller, W.** (1992): Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Königs, F.** (1979): Übersetzung in Theorie und Praxis: Ansatzpunkte für die Konzeption einer Didaktik des Übersetzens. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität.
- Königs, F.G.** (1993): „Text und Übersetzer: wer macht was mit wem? Überlegungen zur Textrezeption durch den Übersetzer.“ In: Holz-Mänttari, J./Nord, Ch. (eds.): Traducere navem: Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag. Tampere. S 229-248.

- Koreik, U.** (1995): „Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts“. In: Bausteine Deutsch als Fremdsprache 4. Hohengehren: 9-24.
- Krewer, B.** (2002): Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen. Gesellschaft für Organisationsberatung und internationale Zusammenarbeit mhg. Verfügbar als Online-Dokument über <http://www.krewerconsult.de>.
- Krumm, H.-J.** (1992): „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde“. In: Fremdsprache Deutsch 6, 16-19.
- Kühlwein, W. + Wilss, W.** (1981): „Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft – Einleitung“. In: Kühlwein, W. + Thome + Wilss, W. (Hg.): Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Akten des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken, 25-30.9.1978. München.
- Kußmaul, P.** (1997): „Text-Type Conventions and Translating: Some Methodological Issues“. In: Trosborg, A: Text Typology and Translation: John Benjamins. 67-83.
- Kutschera, F. v.** (1979): Filosofía del lenguaje. Madrid: Gredos.
- Lado, R.** (1957): Linguistics across cultures. New York: De Gruyter
- Lado, R.** (1976): „Vergleichen zweier Kulturen – wie?“ In: Weber, H.(Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. München: Kösel. S. 57-72
- Lapesa, R.** (1984): Historia de la lengua española. Madrid: Editorial Gredos.

- Launay, D.** (1998): Die Spanier pauschal. Frankfurt a.M: Fischer – taschenbuchverlag.
- Leroy, M.** (1969): Las grandes corrientes de la lingüística. México D.F.
- Lessig, D.** (1987): Panoramas del Mundo Hispánico. Algunos aspectos de la realidad hispanoamericana. Düsseldorf: Cornelsen.
- Lessig, D.** (1989): Panoramas del Mundo Hispánico, Aproximación a la España de las Comunidades Autónomas, Dusseldorf: Cornelsen.
- Lewandowski, T.** (1975 a/b/c): Linguistisches Wörterbuch.. 3 Bände. 5. Auflage 1990. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Liebsch, H. + Döring, H.** (Hrsg.) (1976): Deutsche Sprache. Handbuch für den Sprachgebrauch. Leipzig.
- Löwe, B.** (1994): „Welches Kulturwissen braucht der Translator und wie soll er es erwerben?“, In: Textcontext 9, 1994, 13-21.
- Lüger-Ludewig, B.** (1985): „Landeskunde mit alternativen Medien“. In: Die neueren Sprachen, 2/1985, 161-173.
- Lvosvskaya, Z.** (Hrsg.) (2002): La estilística textual. Málaga: ENCASA.
- Mandl, H. + Friedrich, H.F.** (Hrsg.) (1999): Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium. Weinheim: Beltz.
- Mandler** (1984): Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory. New York: Hillsdale.

Marcellesi, J.-B. & Gardin, B (1974): Introduction à la linguistique générale.
Paris: Larousse Université.

Matthes, J. (1992): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Soziale Welt – Sonderband 8. Göttingen: Schwartz & Co.

Matthes, J. (1992a): "The Operation Called ‚Vergleichen‘." In: ders. (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Soziale Welt – Sonderband 8. Göttingen: Schwartz & Co. 77-99.

Melde, W. (1987): Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr.

Melenk, H. (1980): „Semiotik als Brücke. Der Beitrag der angewandten Semiotik zur vergleichenden Landeskunde“. In: IdaF 1980, 133-148.

Melenk, H. (1988): Die Landeskunde und ihre Bezugswissenschaften, Tübingen.

Menéndez Pidal, R. (1980): Manual de gramática histórica española. Madrid: Espasa Calpe.

Mog, P. + Althaus, H.-J. (Hgg.) (1992): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin etc: Langenscheidt.

Möller Runge, Julia (1999): Necesidades lingüísticas de un traductor / intérprete. Granada:

Moreno de los Ríos, B. (1991): Buscando España. Madrid: Ediciones del Ministerio de Cultura.

Morris, C. (1985): Fundamentos de la teoría de los signos. Barcelona: Ediciones Piadós.

Müller, B.-D. (1980): „Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd.6/1980, 102-119

Müller, B.-D. (1986): „Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie“. In: Neuner, G. (Hg): Kulturkontraste im Daf-Unterricht. München: iudicium, 85-96.

Müller-Hartmann, A. (1997): „Die Integration von Literatur- und Landeskundedidaktik: Methodische Ansätze im Rahmen des interkulturellen Lernens“. In: Bredella, L. (Hrsg.): Thema Fremdverstehen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. 289-303.

Nergaard, S. (1997): Teorie Contemporanee della Traduzione, Milán: Bompiano.

Neuner, G. (1979): „Überlegungen zur Didaktik der Landeskunde in der Fremdsprachenlehrerbildung und im Unterricht in Sekundarstufe II“. In: Bredella, L. (Hrsg.): Die USA in Unterricht und Forschung. Bochum: Kamp, 70-80.

Neuner, G. (1985): „Kontrastivität als Element der curricularen Planung des Deutsch-Unterrichts an den Schulen im Ausland: Beispiel Portugal“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache II, 1985, 252-270.

- Neuner, G.** (1986): Kulturkontraste im Daf-Unterricht. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 5. München: iudicium.
- Neuner, G. / Hunfeld, H.** (2001): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Kassel: Langenscheidt.
- Newmark, P.** (1988): A Textbook of Translation. New York/London: Prentice Hall.
- Nickel, G.** (1972): „Zum heutigen Stand der kontrastiven Sprachwissenschaft“. In: Nickel, G. (Hrsg.) Reader zur Kontrastiven Linguistik. Frankfurt a.M.: Athenäum - Fischer - Taschenbuchverlag.
- Nickel, G.** (1980): „Kontrastive Linguistik“. In: Althaus, P.: Lexikon Der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Nida, E. A. + Taber, C.R.** (1969): Theorie und Praxis des Übersetzens, unter besonderer Berücksichtigung der Bibelübersetzung. Weltbund der Bibelgesellschaften.
- Nord, Ch.,** (1988): Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. Heidelberg.
- Nord, Ch.** (1992): „Textanalysis in translator training“, In: Dollerup, C. + Loddegaard, A. (Hg.): Teaching Translation and Interpreting. Amsterdam, John Benjamins, 39-48.
- Nord, Ch.** (1997): „Leicht – mittelschwer – (zu) schwer“. In: Fleischmann, E./ Kutz, W./ Schmitt, Translationsdidaktik. 93-102.

- Nord**, Ch. (2002): "La traducción como actividad intencional. Conceptos – crítica – malentendidos". In: Sánchez Trigo, E. u. Díaz Fouces, O. (eds.): Traducción & Comunicación v. 3. Vigo: Universidade de Vigo. Servicio de Publicacións. 109-124.
- Norman**, D. A. (1982): Learning And Memory. San Francisco: Freeman.
- Oksaar**, E. (1983): "Language learning as cultural learning". In: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata 15, 2/3, 121-130.
- Ortega Arjonilla**, E. (1996): Apuntes para una teoría hermenéutica de la Traducción. Málaga: Estudios y Ensayos
- Otero**, C. (1999): Aproximación al mundo hispánico. Einführung in die Landeskunde Spaniens und Lateinamerikas. Wilhelmsfeld: Egert.
- Pauldrach**, A. (1994): „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren“. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 6, 4-15.
- Picht**, R. (1980): „Lehr und Forschungsaufgaben einer transnationalen Landeskunde“. In: Wierlacher, A. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 6. 120-132.
- Picht**, R. (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.
- Pierce**, C. (1987): La ciencia de la semiótica. Madrid: Taurus ediciones.
- Presas**, M. (1998): "Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular". In: García Izquierdo, I. + Verdegai, J.: Los estudios de Traducción: un reto didáctico. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. 131-134.

- Prunc, E.** (2000): „Translation in die Nicht-Muttersprache und Translationskultur“. In: Grosman, M. et. al.: Translation into Non-Mother Tongues. In Profesional Practice and Training. Tübingen: Stauffenburg. 5-20.
- Quasthoff, U.** (1980): Erzählen in Gesprächen, Tübingen.
- Quesada Marco, S.** (1989): Curso de Civilización española. Madrid: SGEL.
- Raasch, A. et al.,** Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Raddatz, V.** (1989): Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung. Eine Bilanz Seit 1945. Augsburg: iudicium.
- Rampillon, U.** (1987): „Landeskunde – Live, Vorschläge für einen erfahrungsorientierten Erwerb landeskundlicher Erkenntnisse durch Schüler/Schülerinnen der Sekundarstufe I.“ In: Neusprachliche Mitteilungen, 3/1987, 167-172.
- Rampillon, U.** (1989): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. München: Hueber
- Redicker, C.-H.** (1997): „Wirtschaftsenglisch als entscheidungsorientierte Landeskunde – eine Lehre der Anglo-Amerikanischen Wirtschaftskultur“. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. 1997/4, 204-207.
- Regales, A.** (1990): „Über Landeskunde in spanischen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache.“ In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 1990/1, 247-253.

- Rein, K.** (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reinart, S. + Schreiber, M. (Hg.):** Sprachvergleich und Übersetzen
Französische und Deutsch. Akten der gleichnamigen Sektion des ersten Kongresses des Franko-Romanistenverbandes (Mainz, 24-26.9.1998). Bonn: Romanistischer Verlag.
- Reinbothe, R.** (1997): „Landeskunde in der Deutschlehrausbildung.“ In: Info DaF 24, 4 (1997), 499-513.
- Reisch, B.** (1991): „Kulturstandards lernen und vermitteln.“ In: Thomas, A.: Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Verlag Breitenbach. 71-101.
- Reiß, K.** (1976): Texttyp und Übersetzungsmethode: Der operative Text. Kronberg: Scriptor.
- Reiß, K.** (1977/1978): „Textsortenkonventionen. Vergleichende Untersuchungen zur Todesanzeige“. In: Le language et l'homme. 1977: S. 35, 46-54; 1978: 36, 60-68.
- Reiß, K. + Vermeer, J.** (1991): Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Max Niemeyer.
- Robinson, G.** (1988): Crosscultural understanding, London: Prentice Hall.
- Roiss, S.** (1998): Didaktische Überlegungen zur Verbesserung der Methodik in der HIn-Übersetzung Spanisch AS – Deutsch-ZS. Salamanca. Tesis doctoral.

- Roiss, S.** (2000): „Motivationsstrategien für die Übersetzung aus der Muttersprache Spanisch in die Fremdsprache Deutsch“. In: Grosman, M. et. al.: Translation into Non-Mother Tongues. In Profesional Practice and Training. Tübingen: Stauffenburg. 165-173.
- Ruiz Jiménez, J. J.** (2000): Aproximación a España. Madrid: Comares.
- Sánchez Lobato, J. + Marcos Marín, F.** (1988): Lingüística Aplicada. Madrid: Ed. Síntesis.
- Sánchez Trigo, E.** (2001): Teoría de la Traducción: convergencias y divergencias. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Sánchez Trigo, E. / Díaz Fouces, O.** (2002): Traducción y Comunicación v. 3. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Santos Gargallo, I.** (1993): Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Madrid: Síntesis
- Sapir, E .** (1929): „The status of linguistics as a science“. In: Language 5: s. 207-241.
- Scherer, H.** (1990): Kommentierte Übersetzungen Spanisch – Deutsch. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Schmidt, H. (Hg)** (1989): Interferenz in der Translation. Übersetzungswissenschaftliche Beiträge 12. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Schmidt, S.** (1973): „Landeskunde als Kontextwissen. Ein Plädoyer für eine instrumentale Konzeption von ‚Landeskunde‘“. In: Kummer, M. + Picht, R.

(Hrsg.). Curriculare Fragen einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde. Bielefeld: 16-29.

Schmitt, Ch. (1991): „Übersetzen und kontrastive Linguistik“. In: ders. (Hg.): Neue Methoden der Sprachmittlung. Wilhelmsfeld: Egert.

Schumann, A. (1983): „Etre francais – rester breton. Die Renaissance der bretonischen Sprache und Kultur“, In: Raasch, A. et al., Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 69-77.

Schwend, J. (1997): „Kultur, Kulturwissenschaft und Translation“. In: Drescher, H.W.(Hrsg.), Transfer, Übersetzen - Dolmetschen - Interkulturalität, Frankfurt.

Scotti-Rosin, M. (1980): „Das Spanienbild in zwei neueren Spanischlehrwerken.“ In: Zielsprache Spanisch, Doppelheft 1980, 18-26.

Segall, M. et al. (1990): Human Behavior In Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology, New York: Pergamon Press.

Segoviano, C. (1996): La enseñanza del léxico español como lengua extranjera. Homenaje a Antón Bemmerlein. Frankfurt a. M.: Vervuert Verlag.

Sepp, B. (1981): „Überlegungen zur Funktionsbestimmung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht.“ In: Bausch, K.-R. + Weller, F.R (Hrsg.) (1981): Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Diesterweg, 89-93.

Serrano, S. (1984): La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos. Barcelona: Editorial Fundamentos.

- Siepmann, D.** (1996): Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung. Bochum: Universitätsverlag d. n. Brockmeyer.
- Snell-Hornby, M.** (1985): "Translation as a means of integrating language teaching and linguistics". In: Tittford, Ch. + Hieke, A. E. (Hrsg.): Translation in foreign language teaching and testing. Tübingen: Narr, 2-28.
- Snell-Hornby, M.** (Hg.) (1986): Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integration von Theorie und Praxis. Tübingen: Francke.
- Snell-Hornby, M.** (1986): „Übersetzen, Sprache, Kultur“. In: ders. (Hg.): Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integration von Theorie und Praxis. Tübingen: Francke. 9-30.
- Snell-Hornby, Mary** (1989): „Andere Länder, andere Sitten. Zum Problem der kulturbedingten Interferenz in der Translation“. In: Schmidt (Hg.), 135-143.
- Spillner, B.** (1978): „Methoden der kontrastiven Linguistik in der Frankreichkunde.“ In: Arndt/Weller 1978:151-178.
- Spreu, A. /Sternemann, R.** (1983): Sprache und sprachwissenschaftliche Grundlagen und Verfahren der konfrontativen Linguistik. In: Einführung in die konfrontative Linguistik. 1. Auflage. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von R. Sternemann. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. 25 – 43.
- Steffen, G.** (1999): „Deutsch als Fremdsprache“. In: Mandl, H. + Friedrich, H.F. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium. Weinheim: Beltz, 03-32.

- Stephan, R** (1983): Völkerverständigung und Fremdsprachenförderung der Robert-Bosch-Stiftung am Beispiel des Frankreichkundeprojekts des Deutsch-Französischen Instituts Ludwigsburg. In: Raasch/Hüllen/Zapp, 158-165.
- Sternemann, R.** (1983): Einführung in die konfrontative Linguistik. 1. Auflage. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von R. Sternemann. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. 25 – 43.
- Stolze, R.** (2001): Übersetzungstheorien. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Thome, G.** (1999), "Zur Anwendung des Sprachvergleichs in der Übersetzungsdidaktik", in: Reinert, S. u. Schreiber, M.: Sprachvergleich und Übersetzen: Französisch und Deutsch. Akten der gleichnamigen Sektion des ersten Kongresses des Franko-Romanistenverbandes (Mainz, 24.-26. September 1998) 49-68.
- Thomas, A.** (1993): „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“. In: Thomas, A. (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Thomas, A. + Hagemann, K.** (1996): „Training interkultureller Kompetenz.“ In: Bergemann, N. + Sourisseaux A (Hgg.). Interkulturelles Management. Heidelberg: 173-199.
- Thomas, A.** (1993): „Psychologie Interkulturellen Lernens und Handelns.“ In: Thomas, A. (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 377-424.
- Titford, Ch. + Hieke, A. E.** (Hrsg.) (1985): Translation in foreign language teaching and testing. Tübingen: Narr.

- Torres Martín, G. + Wolff, J.** (1979): "Equívocos y maltendendidos entre alemanes y españoles". In: Hispanorama: Rundbrief des Deutschen Spanischlehrerverbands. 160-166.
- Trommsdorff, G.** (1989): Sozialisation im Kulturvergleich. Der Mensch als soziales und personales Wesen 10. Stuttgart: Enke.
- Ullmann, S.** (1968): Lenguaje y estilo. Madrid: Aguilar.
- Vences, U.** (1995): „Die Darstellung des anderen im Spanischunterricht“. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 2/1995, 182-185.
- Viaggio, S.** (1998): "Enseñar a entender al otro para hacer que el otro entienda, sólo que todo a la vez." In: García Izquierdo, I. & Verdegai, J.: Los estudios de Traducción: un reto didáctico. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. 101-113.
- Viehweger, D.** (1983): „Finalidades de acción lingüística en textos imperativos“. In: Bernádez, E. (Hg.) (1983), Lingüística del texto, Madrid: Arco Libros.
- Vollmer, G.** (1990): Evolutionäre Erkenntnistheorie. Angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Hirzel.
- Wedge, B.** (1968): Training for Leadership in Cross-Cultural Dialogue: The Datta Model of Learning and the Saxite System of Dialogue. Washington.
- Weimann, G / Hosch, W** (1991): „Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht.“ In: Zielsprache Deutsch 1991/Ii 134 – 142.
- Weinreich, U.** (1977): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München:Beck.

- Westheide, H.** (1988): „Landeskundliche Aspekte eines niederländisch-deutschen kontrastiven Lernwörterbuchs.“ In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 1988/14, 313-342.
- Wierlacher, A.** (Hrsg.) (1980): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 6
- Wilss, W.** (1977): Übersetzungswissenschaftliche Probleme und Methoden. Stuttgart: Klett.
- Wilss, W.** (Hrsg.) (1980): Semiotik und Übersetzen. Tübingen: Narr.
- Wilss, W.** (1980): „Semiotik und Übersetzungswissenschaft“. In: Wilss, W (Hrsg.): Semiotik und Übersetzen. Tübingen: Narr (Kodikas/Supplement 4), S. 9-22.
- Wilss, W.** (1992): Übersetzungsfertigkeit. Tübingen: Narr.
- Wilss, W.** (1996): Übersetzungsunterricht – Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Wilss, W.** (1997): „Textbausteine“. In: Fleischmann, E. (Hrsg.): Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Tübingen: Narr. 36-45.
- Witte, H.** (2001): Die Kulturkompetenz des Translators. Tübingen: Stauffenburg.
- Wolff, D.** (1993): „Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik. Zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung“. In: Gienow, W. U. Hellwigg, K. (Hrsg.): Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.

Wunderlich, D. (1976): Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Zapp, F.J. (1973): „Funktionen und Gewichtung landeskundlich-didaktischer Studien. Landeskunde versus Kulturkunde.“ In: Schröder, K. + Walter, G. (Hgg.): Fremdsprachendidaktisches Studium in der Universität. München.

Zeidenitz, S. + Barkow, B. (1999): Guía del típico alemán. Barcelona: Ediciones de bolsillo.

Zimmermann, G. + Wißner-Kurzawa, E. (1985) Grammatik lehren-lernen-selbstlernen: Zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht. München.

(ohne Autorenangabe) (1985): Vorsicht Fettnäpfchen, New-York: Parker Pen Company.

Online-Dokumente:

<http://www.aupairusa.de/kulturschock/texte/kultstan.htm> vom 30.02.2003

Anhang

Fragebogen für die empirische Studie in spanischer LANDESKUNDE

SS 2000

Ich danke Ihnen/Dir für die Bereitschaft, die folgenden Fragen zu beantworten:

1. Können Sie sich noch an die Inhalte oder Schwerpunkte der Landeskundevorlesung, die Sie in Hildesheim besucht haben, erinnern? Welche:
2. Welche Kenntnisse oder Informationen, die Sie in dieser Veranstaltung erworben haben, waren Ihnen für Ihren Spanienaufenthalt nützlich?
 - In Bezug auf Kultur, Gewohnheiten und Sitten?
 - In Bezug auf Institutionen:
 - In Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen?
3. Auf welches Wissen hätte man Ihrer Meinung nach verzichten können? D.h. welche Informationen waren vollkommen überflüssig in Bezug auf das "Sich-zurecht-finden im Lande"?
4. Welches Wissen hätten Sie denn noch zusätzlich gebraucht?
5. Falls ja, wie haben Sie die fehlenden Wissenslücken geschlossen?
6. Zu Ihrem Aufenthalt: Was hat Ihnen an Spanien und an den Spaniern besonders gut gefallen?
7. Was hat Ihnen nicht so gut gefallen?
8. Wenn man von Äußerlichkeiten absieht: Woran würden Sie einen Spanier/Spanierin erkennen?

Ausführlicher Fragebogen über Landeskunde SS 2000)

Frage: Was verstehen Sie unter Landeskunde?

Kultur, Sprache, Geographie, Geschichte, Politik (Nennung als Einheit)	29
Spezifische Probleme des Landes	3
Lateinamerika	2
Alles, was mit dem betreffenden Land zu tun hat	2
Einblick in Sitten und Bräuche des Landes	5
Land, Leute und Kultur	4
Vermittlung interessanter Besonderheiten, wie z. B. Lebensauffassung, Humor der Spanier, Alltag der Spanier	4
Umwelt	1
Die wichtigen Aspekte, die man als Ausländer über Spanien wissen sollte	1
Allgemeinwissen über Spanien	3

Mit welchem Sprachlehrwerk haben Sie Spanisch gelernt?

Sin rodeos. Curso intensivo	16
Puente	2
Sin rodeos + Abanico	5
Eso es I + II	3
¡Eso sí!	1
Abanico	
Längerer Auslandsaufenthalt (Austausch, Au pair)	4
Ohne Lehrbuch	2
Mit sprachschuleigenem Material	5

Wie lange?

1 Semester	13
1 Jahr	15
2 Jahre	
3 Jahre	3
Länger als 3 Jahre	2

Andere Quellen, durch die landeskundliches Wissen erworben wurde:

Keine	14
Auslandsaufenthalt in Lateinamerika	1
Videos, Fernsehen	7
Bücher	5
Aufenthalt in Spanien	6
Spanische Freunde	4
Zeitungslektüre	4
Touristenführer	1
Internet	1

Ohne viel zu überlegen: Welche Dinge sind Ihnen:

Aus der spanischen Geschichte bekannt?

Bürgerkrieg	6
Reconquista	4
Franco	10
Reyes Católicos, Inquisición	1
Siglo de Oro	4
Colón, Eroberung Südamerikas	9
Ende der spanischen Kolonien	1
Spanische Königshäuser	3
Spanisch-englischer Krieg	2
Inkas/Mayas (Perú u. Mexiko)	2
Baskenkriege (¿)	
Revolution (¿)	1
Nichts	13

Aus der spanischen Literatur?

Carmen M. Gaité: Las ataduras	7
Don Quijote	8
García Márquez	2
M. Delibes: El príncipe destronado	2
F. García Lorca	4
Quevedo	1
Fuente Ovejuna	1
Javier Marías	2
L. Esquivel, P. Neruda, Borges, Vargas Llosa	Je 1 Nennung
Isabel Allende	2
Generación del 98	2
Nichts	15

Aus der spanischen Kunst?

Miró	7
Dalí	15
Goya	2
Picasso	9
Velázquez	2
Gaudí	5
El Greco	
Ribera	
Nichts	11

Aus der spanischen Politik?

Spanisches Königshaus	4
Übergang von Diktatur zur Monarchie	3
Felipe González	
J. M. Aznar	7
IU	
PP	3
PSOE	1
Comunidades Autónomas	1
J. Solana	1
Jesús Gil y Gil	
ETA	2
Nichts	18

Aus der spanischen Alltagskultur?

Regionale Unterschiede und dadurch unterschiedliche Probleme der Menschen	2
Unterschiedliche Zeitauffassung	1
Geselligkeit, Stellenwert der Familie	3
Essgewohnheiten (Tapas, Paella, Empanadas)	7
Fetteiche Kost	2
Stierkampf	3
Nachtleben der Spanier	2
Siesta	5
Bedeutung des Fußballs u. der Fußballclubs	1
Filme Almodóvars	1
Spanische Musik: Jarabe de Palo	2
Verschiedene Feste: Osterprozession	4
Nichts	15

Haben Sie schon einmal (z. B. im Spanischunterricht) Aspekte lateinamerikanischer Kultur behandelt?

Ja	12
NEIN	22

In welcher Form?

Lektüre von Berichten	4
Textarbeit	7
Lektüre von Kurzgeschichten	2
Dias,	
Referat	1
Filme, Videos, Fernsehdokumentationen	2
Keine Angaben	2

Welche Themen?

Situation in den Slums (Armut)	7
Probleme der Familien	1
Mexiko: Mayas, Incas, Hernán Cortés	3
Stellung der Frau	1
Stellung der Indios	4
Religion	1
Sprachliche Unterschiede zum Spanischen	2
Unabhängigkeit der spanischen Kolonien	1
Politische Entwicklung einzelner Staaten	3
Kulturelle Unterschiede zw. Spanien und LA	1

Falls Sie bereits ein Auslandssemester hinter sich haben: Welche landeskundliche Defizite haben Sie am Anfang Ihres Aufenthaltes festgestellt?

Geringe Kenntnisse in Literatur, Geschichte, Politik	7
Mangelnde Kenntnisse über Alltagssitten	1
Kenntnisse über Probleme eines 3. Welt-Landes	1
Kenntnisse Über kulturelle Unterschiede	1

**Falls Sie einen Auslandsaufenthalt in Spanien/Lateinamerika planen:
Welche landeskundliche Kenntnisse halten Sie für wichtig für Ihre
Vorbereitung?**

Kulturelle Unterschiede	4
Organisation des alltäglichen Lebens, Tagesverlauf	8
Verhaltensregeln (z.B Höflichkeit)	5
Kenntnisse über Dialekte u. sprachliche Besonderheiten	5
Bräuche und Sitten	8
Geographische Kenntnisse	4
Organisation des Studentenlebens	2
Politische Kenntnisse	9
Geschichtliche Hintergründe	3
Beziehung Spaniens zu Deutschland	1
Kenntnisse über das Leben in der Stadt	1
Regionale Unterschiede	1

Was erwarten Sie von dieser Vorlesung?

Vertiefung der Spanischkenntnisse	7
Allgemeinwissen über Spanien erwerben (Politik, Geographie, Wirtschaft, Kultur, usw.)	19
Einblick in das Alltagsleben der Spanier	7
Einblick in die Mentalität der Spanier	3
Besondere Probleme Spaniens	2
Anregungen zum Selbststudium	

**Würden Sie außer den genannten Themen noch etwas
Bestimmtes hier behandeln?**

Lateinamerika	2
Lebensweise der Spanier, Alltagskultur	9
Spanische Geschichte	11
Spanische Literatur	7
Spanische Feiertage	1
Kunst oder spanische Künstler	7
Unterschiede zw. der deutschen und der spanischen Mentalität	3
Insidertipps	1
Rollenverteilung der Geschlechter/Emanzipation der Frau	1
Ausländer in Spanien	1
Spanische Filme, Musik	2
Wirtschaft	2
Städteportraits	1
Spaniens Weg zur Demokratie	2

**Befragung in Landeskunde Spanisch 1 / Ohne vorgegebene
Antwortmöglichkeiten
WS-1999-2000**

Kulturelle Unterschiede zwischen Spanien und Deutschland

Die Spanier haben Zeit (5)	Deutsche sind gestreßt, hektisch (3)
Die Spanier sind offen und warmherzig 16)	Deutsche gehen kalt aneinander vorbei (4)
Fremde werden nett behandelt, man nimmt sich Zeit, ihnen zuzuhören; Spanier sind gastfreundlicher (11)	Deutsche reagieren meist genervt auf Fremde (3)
Spanier sind temperamentvoll (4)	Deutsche sind steif (4)
Spanier sind wehleidig	
Auf die Spanier ist kein Verlaß, sie sind unpünktlich (8)	Deutsche sind vertrauenswürdig, Und pünktlich (4) (7)
Spanier haben große Herzen (3)	Das Herz der Deutschen ist etwas kleiner
Spanier haben kein ausgeprägtes Umweltbewusstsein	Der Umgang mit der Umwelt ist in Deutschland besser
Spanier sind ausgelassener, spontaner, auch was das Feiern angeht (13)	Deutsche nehmen alles viel zu ernst (Sorgen sich um morgen) (6)
Spanier sind traditionsbewußt (7)	Deutsche haben wenige Traditionen
Familie spielt eine wichtige Rolle (10)	Familienleben ist eher untergeordnet (4)
Kindererziehung anders als in Deutschland	
	Deutsche sind bürokratisch (4)
Spanier sind religiös (3)	
Große Lebensfreude (7)	
Spanier sind chaotisch (z. B. im Straßenverkehr)	Ordnung und Fleiß sind bestimmend (10)
	Deutsche können sich schlecht anpassen (4)
	Humorlosigkeit
	Deutsche sind arrogant (3)
Spanier suchen stets die Gesellschaft anderer, z.B. in Bars, Kneipen, das Leben spielt sich in der Straße ab (6)	Das kältere Klima beeinflusst die Deutschen
Spanier arbeiten um zu leben (6)	Deutsche leben um zu arbeiten (7)
	Deutsche trinken gerne und viel Bier
Spanier sind emotionaler (4)	Logisches Denken, vernünftig (5)
Spanier sind kinderlieber	Deutsche haben ein gestörtes Verhältnis zu Kindern
Reaktion auf vorbeigehende Frauen	
Den Spaniern ist Kunst und Geschichte nicht so wichtig	
Spanier sind stolz auf ihr Land und die Region aus der sie kommen, starker reg. Fanatismus (4)	Deutsche reisen gern ins Ausland (2)
Das Essen und das Nachtleben nehmen eine wichtige Stellung ein (8)	Wissen nicht, wie man das Nachtleben usw. genießen kann
Bemerkenswerte Lautstärke	
Fanatismus	

2. Frage: Woran würden Sie einen Spanier / einen Deutschen erkennen ?

Spanier

Deutsche

Äußere Merkmale:		Äußere Merkmale:	
Braune Haut, dunkle Augen,	(17)	Blond, blauäugig	(9)
Kleiner	(9)	Dicken Bauch,	(4)
Gut angezogen	(5)	Schlecht angezogen: Sandalen, weiße Socken	
		Sonnenbrand,	(5)
		verbissener Gesichtsausdruck	(4)
Charaktereigenschaften:		Besondere Charaktereigenschaften:	
Charisma	(2)	Gestreßt	(2)
Konservativ	(3)	Meckernd	(2)
offen	(7)	Individualistischer	(2)
freundlich	(5)	Ernst	
gesellig	(3)	Ehrgeizig	(3)
entspannt	(3)	Steif	(4)
gestikulieren beim Reden	(3)		
Temperamentvoll	(3)		
Sprechen schneller als Deutsche	(1)		
Macho	(1)		
Verhaltensmerkmale:		Verhalten:	
Spanier sind „outgoing“ (reden Leute an)		Deutsche sprechen die Leute eher nicht an	(4)
(3)		Deutsche erwarten im Ausland, dass man sie versteht (sprachlich usw.)	(3)
		Deutsche sind mittags die einzigen am Strand	
		Verhalten sich stur	
Sonstiges:			
Spaniern ist es egal, was Leute über sie denken	(1)	Deutsche beschäftigt die Meinung anderer sehr	(1)
Spanier rauchen mehr	(3)		